



**You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Czas lektury

Author: Krystyna Koziółek

Citation style: Koziółek Krystyna. (2017). Czas lektury. Katowice :
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja
ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach
niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci
(nie tworzenia utworów zależnych).



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

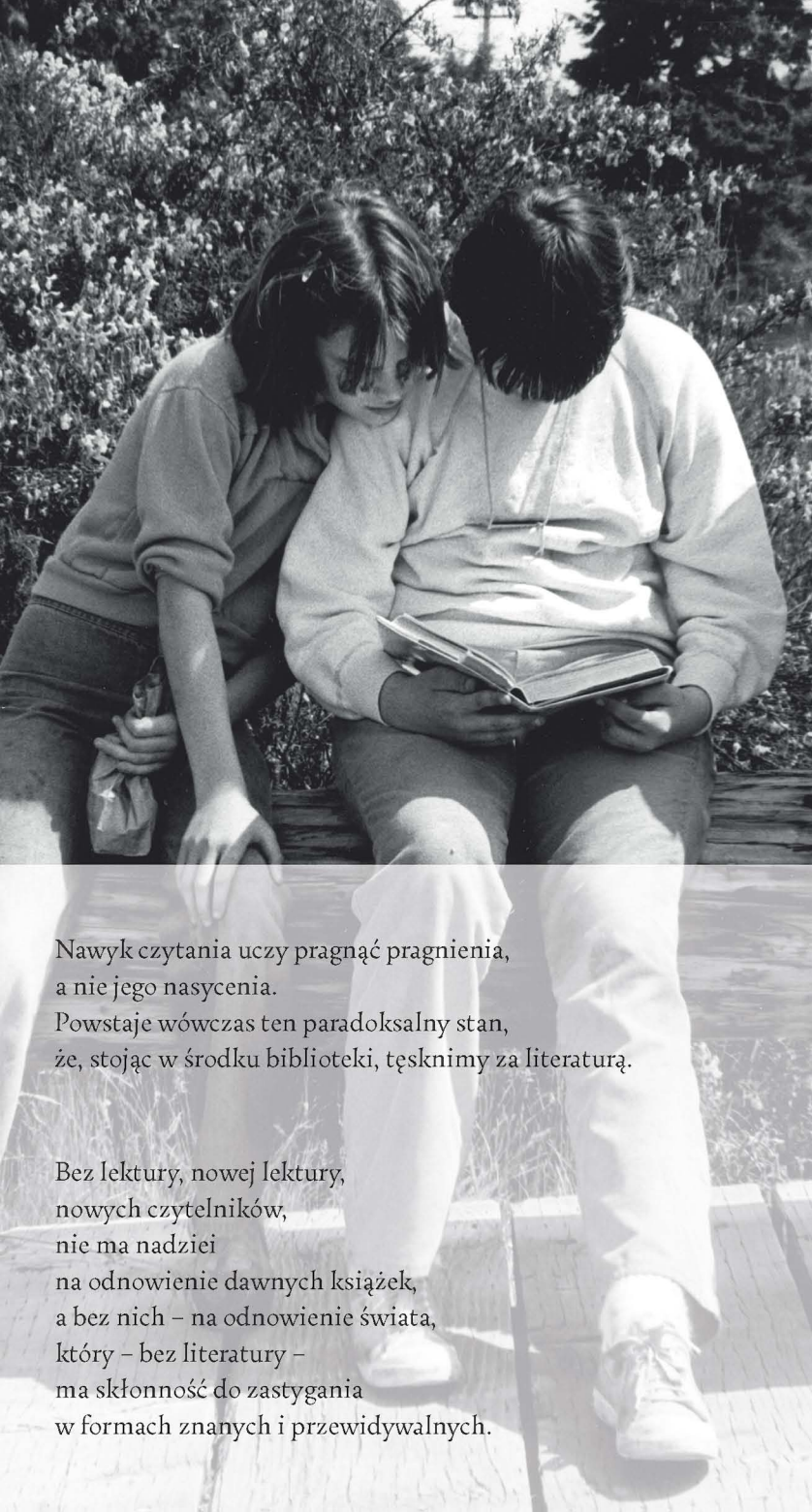


KRYSZYNA KOZIOŁEK

Czas lektury



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu śląskiego
KATOWICE 2017



Nawyk czytania uczy pragnąć pragnienia,
a nie jego nasycenia.

Powstaje wówczas ten paradoksalny stan,
że, stojąc w środku biblioteki, tęsknimy za literaturą.

Bez lektury, nowej lektury,
nowych czytelników,
nie ma nadziei
na odnowienie dawnych książek,
a bez nich – na odnowienie świata,
który – bez literatury –
ma skłonność do zastygania
w formach znanych i przewidywalnych.

CZAS LEKTURY

Prace Naukowe



Uniwersytetu Śląskiego
w Katowicach
nr 3553

KRYSTYNA KOZIOŁEK

CZAS LEKTURY

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 79 Katowice 2017

Redaktor serii: Dydaktyka Języka i Literatury Polskiej

EWA JASKÓŁOWA

Recenzent

IRENEUSZ GIELATA

Na okładce i w książce wykorzystano zdjęcia autorstwa RONA HAMMONDA z albumu *On Reading* za zgodą i dzięki uprzejmości Twórcy

Redakcja: KATARZYNA WIĘCKOWSKA

Projekt okładki, layoutu i opracowanie DTP: BEATA KLYTA

Korekta: MARZENA MARCZYK

Copyright © 2017 by

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego

Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0208-6336

ISBN 978-83-226-3121-8 (wersja drukowana)

ISBN 978-83-226-3122-5 (wersja elektroniczna)

Wydawca

WYDAWNICTWO UNIwersytetu śląskiego

ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice

www.wydawnictwo.us.edu.pl

e-mail: wydawus@us.edu.pl

Wydanie I. Liczba ark. drukarskich: 18,0. Liczba ark. wydawniczych: 14,5.

Cena 26 zł (+ vat). Publikację wydrukowano na papierze Munken Pure 100 g, vol. 1.13.

Do składu bloku książki użyto pisma Essay Text (Stefana Ellmera – Type Together).

Na okładce wykorzystano pismo Cyrułik (Macieja Połczyńskiego – <http://kroje.org/pl>).

Druk i oprawę wykonano w drukarni „PPHU TOTEM. COM.PL Sp. z o.o.”, Sp. K.

ul. Jacewska 89, 88-100 Inowrocław

SPIS TREŚCI

Czas lektury / 7

Dotyk litery / 53

Trzeci zachwyt / 73

Scena pierwotna lektury / 101

Lektura na uniwersytecie / 123

Wywołać pragnienie / 147

Czytanie i choroba. Pomiędzy / 187

Lektura, której nie było / 217

Bibliografia / 255

Od autorki / 273

Indeks osobowy / 275

Summary / 285

Résumé / 286

Czas na czytanie
jest zawsze czasem ukradzionym.

D. PENNAC: *Jak powieść*

Czas się zatrzymał wokół mego zaczytania.

R.M. RILKE: *Zaczytany*

CZAS LEKTURY

Lektura jest pierwsza. Z niej dopiero mogą się wyłonić wszystkie instytucje tekstu i nauki o literaturze. Może zanikać, ulegać zapomnieniu, przechodzić kryzys, zostać zastąpiona przez bryki i komentarze, ale najpierw musi się wydarzyć, osobno w każdym czytelniku literatury, aby była czymś więcej niż tylko fizyczną obecnością znaków na jednej z historycznych materii, na której utrwalamy pismo. Fakt, że lektura jest pojedynczym wydarzeniem rozgrywającym się w umyśle i ciele czytelnika, sprawia, że jej historia, teoria i systematyka są szczególnie trudne do skonstruowania właśnie ze względu na wspomnianą przygodność, indywidualizm oraz intymność aktu czytania. Próby badania lektury szybko uświadamiają, że dociekania takie należą do nauk eksperymentalnych, w specyficznym rozumieniu doświadczalnych studiów nad doświadczeniem, lub inaczej: studiów z natury doświadczenia czytania. Doświadczenie, rozumiane jako eksperyment, oznacza w tym wypadku świadomą lekturę, do której drogę stanowią zarówno własne przeżycia podczas czytania literatury, jak i studiowanie literackich i nieliterackich zapisów doświadczenia lektury, a także pisarstwa literaturoznawczego jako pośredniego dokumentu pewnej praktyki czytania¹. Zgodnie z ujęciem Ryszarda Nycza, doświadczenie – to zarówno i pospołu: poddanie próbie, doznanie, udowodnienie, dawanie świadectwa, ekspe-

¹ Zob. G. JANKOWICZ: *Doświadczenie lektury, lektura eksperymentalna* – Heidegger, Blanchot. Dostępne w internecie: http://www.biuroliterackie.pl/przystan/czytaj.php?site=260&co=txt_2069 [data dostępu: 4.01.2016].

ryment². Obserwowanie lektury, przede wszystkim własnej, polega na rejestrowaniu i zrozumieniu działań oraz procesów „wzbudzania tekstu”, czyli wprawienia w ruch elementów znaczących, które włączone w system neuronalny czytelnika wywołują „przeżycie lektury”. Wciąż niewiele wiemy na temat dróg przejścia między tekstem a umysłem, choć mówimy w odniesieniu do percepcji tekstu z zadziwiającą łatwością o: rozumieniu, empatii, obojętności, nudzie &c. Najczęściej w refleksji literaturoznawczej przejście między teorią tekstu lub jakiegoś aspektu tekstualności a lekturą jest utajone, choć co najmniej od pięciu dekad jest intensywnie badane³. Jeden z najważniejszych badaczy tego zagadnienia Roger Chartier pisze:

Bez wątpienia wiedza o tych praktykach kulturowych, dostęp do nich, nigdy nie jest możliwy bezpośrednio, ponieważ żadne archiwum nie gromadzi ich śladów. Najczęściej jedynym dowodem używania książki jest sama książka⁴.

Wobec powszechności praktyk czytania i znikomości śladów lektury podstawowym materiałem badawczym są, z jednej strony, własne doświadczenia badacza jako czytelnika, z drugiej zaś – obszerny materiał archiwalny, jaki stanowią świadectwa użycia określonych książek i tekstów. Jedno wszak warto jest tu szczególnie podkreślić, że badania nad rzeczywistością czytania literatury mają swoje bezpośrednie źródło w przemianach samego literaturoznawstwa w XX w. Wydaje się wręcz, że we wszystkich zwrotach, jakie humanistyka literaturoznawcza wykonała od czasu zwrotu językowego, istnieje wspólny składnik. Mam na myśli zwrot od tekstu do lektury, który jest stałym elementem kolejnych zwrotów (etycznego, wizualnego,

² R. Nycz: O nowoczesności jako doświadczeniu. „Teksty Drugie” 2006, nr 3, s. 7–6.

³ Zob. bibliografia na końcu książki.

⁴ R. Chartier: *Du livre au lire*. In: *Pratiques de la lecture*. Ed. R. Chartier. Paris 1993, s. III. Tu i dalej w książce, o ile nie zaznaczono inaczej, cytaty obcojęzyczne w moim przekładzie.

alnego, kulturowego, ku rzeczom &c.). Lektura jako wspólny i niezbędny składnik ludzkich procesów obcowania ze znakami zyskuje status powszechnej praktyki kulturowej, dzięki czemu nie musimy rozważać w pisaniu o lekturze, czy mamy być bardziej po stronie systemu (edukacji, kanonu, konwencji, mody), czy też pojedynczego aktu i doświadczenia czytania. Trafnie ujmuje tę możliwość zniesienia dychotomii Tomasz Kunz:

Nie jesteśmy jednak, jak sądzę, skazani na wybór między tymi dwoma redukcyjnymi strategiami czytania. Wyjściem z sytuacji wydaje się bowiem przywrócenie lekturze jej doświadczeniowego wymiaru, który nie ignoruje ani jej empirycznego, zdarzeniowego aspektu, związanego ściśle z indywidualną historią naszego życia, ani jej społecznego wymiaru, zapewniającego łączność ze sferą idei, zbiorowych powinności oraz etycznych zobowiązań regulujących nasze stosunki ze wspólnotą⁵.

Za tą wyzwalającą możliwością badania, ale także – co dla mnie szczególnie ważne – nauczania lektury stoi jedno pytanie, które od kilku już dekad ze szczególną uporczywością powtarzają nie tylko literaturoznawcy, ale przedstawiciele niemal wszystkich dyscyplin humanistyki. W pewnym uproszczeniu można powiedzieć, że od pewnego momentu przestaliśmy pytać: „co to jest tekst literacki i jak jest zbudowany?“, a skupiliśmy się na pytaniu: „co teksty robią z nami?“. Oczywiście podczas ich czytania i dalej – poddane procesom dłuższego trwania lektury osadzonej w umyśle i ciele czytelnika. Zmiana pytania spowodowała radykalne przesunięcie zainteresowań badawczych, ale przede wszystkim postawiła w centrum dociekań samego czytelnika z jego zewnętrznym i wewnętrznym światem, który musi być uwzględniony w próbach opisu aktu lektury i jego trwałych skutków. Można nawet zaryzykować określenie, że po „erze tekstu“ przyszło nam żyć, badać i nauczać w „erze lektu-

⁵ T. KUNZ: *Przed bramą. Od alegorii do katachrezy*. „Czytanie Literatury. Łódzkie Studia Literaturoznawcze” 2012, nr 1, s. 159.

ry”, a co za tym idzie: spoglądać na mniej więcej cztery ostatnie dekadę rozwoju teorii literatury jako na „czas lektury”. I tu wyłania się pewien bolesny paradoks: oto radykalny zwrot w badaniach w stronę rzeczywistości czytania zbiega się z udokumentowanym m.in. badaniami Biblioteki Narodowej, równie radykalnym spadkiem zainteresowania czytaniem literatury w polskim społeczeństwie. Bez względu, a nawet w kontrze do badawczego ożywienia dociekań nad teoretycznymi aspektami lektury i jej doświadczania, czas mierzony jednostkowym i społecznym zaangażowaniem w czytanie dramatycznie się skrócił. Ponura wizja Raya Bradbury’ego zdaje się ziszczać na naszych oczach:

Książki się skraca. [...] Klasyków obcina się, by ich dopasować do piętnastominutowych audycji radiowych, następnie obcina dalej, by tekst zmieścił się na szpalcie, której przeczytanie zajmuje dwie minuty [...]. Czas nauki skrócono, programy zredukowano, zarzucono filozofię, historię i języki, angielski i ortografię, stopniowo lekceważono coraz bardziej, aż wreszcie prawie kompletnie zignorowano⁶.

Przyjdzie mi jeszcze rozważać znaczenie i przyczyny tej odwróconej proporcji między badaniem a czytaniem, teraz jednak chciałabym dokonać syntetycznego przeglądu rozumienia i używania pojęcia lektury, aby w kolejnych rozdziałach, świadomie i w czytelnych kontekstach teoretycznych, móc operować tą jakże pojemną i wieloznaczną kategorią. Równie ważnym celem refleksji nad pojęciem lektury jest wypracowanie perspektywy dydaktycznej, tj. przejścia z refleksji nad teorią lektury tych wątków i rozwiązań, które pozwoliłyby na aplikację „lektury” do nauczania szkolnego i akademickiego. Inspirująca także dydaktyków „sztuka interpretacji” mogłaby zostać uzupełniona lub ożywiona „sztuką lektury” – mniej elitarystyczną, za to dającą większe możliwości wyzwalań własnej inwencji czytających.

⁶ R. BRADBURY: *451 Fahrenheita*. Tłum. A. KRASKA. Warszawa 1993, s. 26.



„Lektura” to pojęcie niezdecydowane, którego znaczenia rozpościerają się między bytem (tekstowy obiekt) a byciem (czytający podmiot)⁷. Jego zakres obejmuje trzy obszary zjawisk z kręgu kultury pisma i oznacza: czytanie, obiekt do czytania, instytucjonalnie ustanowiony zestaw tekstów obowiązkowych. Wewnętrzna dynamika tej kategorii wynika z przenikania się odmiennych lub wręcz skonfliktowanych treści i jakości, które opisuje. Nazywa bowiem „lekturą” afektywno-intelektualną aktywność czytającej jednostki; kulturową praktykę zawierającą się w czytaniu, ale z nim nietożsamą; zapisany tekst jako obiekt, który istnieje niezależnie od jego odbioru; wreszcie listę tekstów, których znajomości wymaga instytucja edukacyjna, grupa społeczna lub środowiskowa. Lektura jako synonim czytania łączy więc jego antagonistyczne warianty: instytucję i doświadczenie, przymus i przyjemność. Polszczyzna w nieprzeliczonych frazeologizmach przechowuje to opozycyjne rozumienie lektury: bierna, twórcza, krytyczna, relaksująca, powtórna, obowiązkowa, zakazana, zajmująca, nudna, pochłaniająca, urwana... Powszechnie znane i także używane atrybuty lektury eksponują jej zdarzeniowy i aktywny charakter, trzeba jednak pamiętać, że „lektura” jako czasownik staje się w polszczyźnie synonimem czytania dopiero w XIX w. Wcześniej, śladem języków romańskich, oznaczała czytanie służące komentarzowi albo sam komentarz do tekstu. Od średniowiecza nazywano tak lekcję lub wykład służące objaśnieniu tekstu, najczęściej biblijnego. W polszczyźnie od XVI do początku XVIII w. lektura, to „wykład wyjaśniający tekst” (por. ang. *lecture* – ‘wykład’) lub inaczej: „lekcję” (łac. *lĕctio*; wł. *lezione*; hiszp. *lección*; fr. *leçon*).

⁷ Słowniki współczesne jednomyślnie odnotowują dualizm lektury, rozumianej jako „zarówno czytanie, jak to, co się czyta” (*Wielka ilustrowana encyklopedia powszechna*. T. 9. Kraków 1930, s. 33); „książki, czasopisma, artykuły, które należy przeczytać lub które się czyta” (H. ZGÓŁKOWA: *Podstawowy słownik języka polskiego z zarysem gramatyki polskiej*. Poznań 2008, s. 223).

Związek lub ściśle sąsiedztwo komentarza wskazuje, że „lektura” wymaga, inaczej niż „czytanie”, podwyższonej kompetencji w stosunku do tej, jaką daje podstawowa alfabetyzacja. Nawet lektura rozumiana jako głośne czytanie wiąże się ze specyficznymi walorami podmiotu (dobry głos i zdolności aktorskie) oraz wskazuje na zawód lub pozycję społeczną „lektora”⁸. Wspomniana zmiana pozycji lektury przyszła w XIX w. wraz z rewolucją czytania, które dzięki rosnącej alfabetyzacji nabrało społecznego charakteru, głównie za sprawą matek, które czytały swoim dzieciom podczas domowych lekcji i na dobranoc. Czytanie takie konotuje radość i przyjemność nieobecne w ikonicznych przedstawieniach mędrców, ale także później wygnane z czytania szkolnego, powszechnie utożsamianego z obowiązkiem i towarzyszącą mu nierzadko nudą. Świadectwa słowników, notując kłopotliwą rozbieżność lektury jako rzeczy i jako działania, mimowolnie zacieśniają opozycyjne znaczenia, zapowiadają lekturę jako „tekst-do-czytania” lub „tekst-w-czytaniu”. Jego oddziaływanie i rozumienie dokonuje się wyłącznie w trakcie czytania, a jedyną obiektywnością (rzeczowością) tekstu jest materialność języka – dźwięków i liter, które nie mają sensu poza artykulacją.

W nauce o literaturze kategoria lektury jest pojęciem powszechnie używanym, ale niełatwym do systematycznego opisu za sprawą ogromnej różnorodności jej odmian historycznych i społecznych, kolektywnych bądź indywidualnych. Indywidualna aktywność lekturowa jest tyleż naturalna, co niemożliwa do obserwacji. Równie poważnym wyzwaniem teoretycznym jest fakt istnienia różnych lektur tego samego tekstu, które są fortunne mimo odmiennych kompetencji czytelników. To, co można poddać analizie, to lektura

⁸ Jak objaśnia Samuel Bogumił Linde: „Lektor – czytelnik, jedno z mniejszych duchowych święceń, ich powinność czytać lekcye w kościołach”. (S.B. LINDE: *Słownik języka polskiego*. T. 2. Warszawa 1951, s. 617). Podobnie „lektorka – zakonnica czytająca książki o treści religijnej podczas wspólnych posiłków”. (*Słownik polszczyzny XVI wieku*. Red. M.R. MAYENOWA. T. 12. Wrocław 1979, s. 135. Tam też lektura: „wykład objaśniający tekst”).

przedstawiona, czyli skonstruowana: od głośnej artykulacji tekstu, przez rozmaite formy komentowania, aż po interpretację jako przypadek lektury. Spotkanie czytelnika z tekstem, interakcja między nadawcą i odbiorcą interesuje teoretyków i filozofów literatury od czasów najdawniejszych. Historia rozwoju form literackich dowodzi, że odbiorca jest koniecznym elementem dopełniającym kształt dzieła. Językowym świadectwem tej idei są bezpośrednie zwroty do adresata obecne w najstarszych zapisanych tekstach literackich. Tekst rozumiany jako „dialog” (Michaił Bachtin), „apel” (Jean-Paul Sartre), „pytanie” (Janusz Sławiński) dopomina się „odpowiedzi” (Derek Attridge) czytelnika.

Literaturoznawstwo nowoczesne utwierdzało zatem opozycję interioryzowaną w znaczeniach słownikowych. XIX-wieczny spór o lekturę (Ferdinand Brunetière, Gustaw Lanson) stanowił próbę powstrzymania romantycznej i impresjonistycznej emancypacji czytelnika, którego odczucia i wrażenia były istotną częścią wypowiedzi krytycznej o tekście. Nie należy owych reakcji lekceważyć, ponieważ doświadczenie lektury nie oznacza wyłącznie sfery emocjonalno-afektywnej. Mimo tych zastrzeżeń zarówno jednak przedstawiciele historyzmu, jak i formalizmu eliminowali odbiorcę oraz lekturę z kręgu naukowego opisu literatury. Utwór jako samowystarczalna, autonomiczna całość miał być przedmiotem opisu poza jego indywidualną, konkretną recepcją. Lektura indywidualna długo znajdowała się także poza polem zainteresowań badawczych strukturalizmu, choć i tu dostrzegano ograniczenia takiego podejścia. W modelu komunikacyjnym literatury pojawia się, co prawda, odbiorca, ale jako czytelnik abstrakcyjny, wirtualny, doskonale aktywizujący pozostałe funkcje tekstu. Rzeczywisty człowiek czytający utwór literacki był wykluczony z teorii lektury, jednak tradycja fenomenologiczna strukturalizmu nie pozwalała o nim zapomnieć.

W koncepcji Romana Ingardena proces konkretyzacji polega na wypełnianiu struktury tekstu podczas aktu lektury. Nie chodzi jednak o indywidualny akt lektury, ale o zbadanie, jak przebiega

samo czytanie, determinowane przez kolejne warstwy dzieła literackiego. Mimo różnic, podobnie jest w tekstach Gastona Bachelarda, dla którego lektura oznacza spotkanie czytelnika z wyobraźnią autora, dzięki medium literatury. Zasługą krytyki tematycznej (Gaston Bachelard, Georges Poulet, Jean-Pierre Richard) jest wykorzystanie fenomenologii do przyznania czytelnikowi roli współtworzenia znaczeń tekstu. Odbiorca utworu literackiego nie jest już biernym odtwórcą tekstowej partytury, ale aktywnym, rozumiejącym i czującym podmiotem. Twórczą pozycję lektury umocniła hermeneutyka, nadając jej rangę refleksji nad sensem tekstu, a wysiłek ten wzbogaca tyłu tekst, co samego czytelnika.

Dopiero zmiana paradygmatu w połowie lat 60. zacieśniła czytanie i tekst w nieredukowalną całość. Tekst literacki w pracach, takich badaczy jak Tzvetan Todorov i Roland Barthes jest już konstrukcją zdecydowaną sensotwórczą, która działa dopiero w lekturze, objawiając swoją funkcję i celowość, tj. czytelność i zrozumiałość. Sensowność tekstu zostaje wytworzona poprzez pracę lektury, która stanowi wypadkową aktywności czytelnika i organizacji znaczących elementów tekstu. Zarysował się w tej refleksji pewien kompromis. Oto znaczenie każdego tekstu, warunkowane jego obiektywną konstrukcją, powstaje dopiero w procesie odbioru, a nie tkwi „w tekście”, czekając na wydobywanie. Odbiór tekstu literackiego jest warunkowany historycznie zmiennymi kodami lektury, realizowanymi przez czytelnika w trakcie procesu czytania. Odbywa się on pod wpływem podwójnej determinacji: zewnętrznego wobec czytelnika środowiska lektury: „wspólnota czytających” (Immanuel Kant), „pole literackie” (Pierre Bourdieu), „przestrzeń czytania” (Michel de Certeau) oraz konkretnych praktyk rozumienia, interpretowania i wartościowania tekstu, które stanowią realizację społecznych kodów lektury. Kiedy jednak mówimy o lekturze literackiej, dochodzi do tej różnorodności problem specyficznej lektury tekstów fikcyjnych i figuratywnych (mam na myśli zagęszczenie figur stylistycznych), a w obrębie tego problem związku lektury i reprezentacji. Czytanie

literatury jest w tym rozumieniu procesem konstruowania pewnego uniwersum wyobrażonego, które powstaje w efekcie rozumienia i doświadczenia tekstu literackiego. Lektura jest zatem praktyką konstruowania wyobrażonego świata pod wpływem działania tekstu. Praca lektury odbywa się niejako pod dyktando tekstu i stanowi na niego odpowiedź. Mimo wspólnego pola refleksji, próby pojednania tekstu-systemu z rzeczywistymi procesami czytania literatury nie powiodły się.

Jak pisze Ryszard Nycz, w całym niemal nowoczesnym literaturowym uniwersum dominuje wyobrażenie dzieła jako pojemnika skrywającego coś, co czytelnik, a z pewnością badacz, powinien wydobyć⁹. W takich ujęciach, czytanie jest „na zewnątrz” tekstowego pojemnika jako zestaw kompetencji, procedur, narzędzi, które uruchomione dokonają otwarcia pudełka z sensem bądź odsłonią mechanizm lub strukturę utworu. Dodajmy jeszcze, że to oprządkowanie jest ponadjednostkowe i stanowi, także wobec czytelnika, zewnętrzny zestaw profesjonalnych narzędzi do interpretacji.

Schyłek strukturalizmu przyniósł wielki renesans indywidualnej lektury, czyniąc z niej decydujący składnik lub korelat literatury. W pracy Rolanda Barthes'a *S/Z*, poświęconej opowiadaniu Honoré de Balzaca *Sarrasine*, lekturą zdaje się kierować system pięciu kodów, ale interpretacja tego opowiadania nie szuka już sensu czy też wykładni – jest „lekturą”, tj. afirmatywnym odkrywaniem mnogości znaczeń niepowtarzalnego tekstu; apologią swobody odczytywania „galaktyki *signifiants*”. Autor i tekst stają się kategoriami abstrakcyjnymi, a jedyną realnością literatury jest jej lektura dokonywana przez konkretnego czytelnika.

Literatura jako akt pisanej komunikacji zatoczyła krąg: od aktu pisania, który podejmuje autor, do aktu pisania, który staje się udziałem czytelnika. Roland Barthes podzielił teksty literackie na dwie grupy – przeznaczone do czytania (*lisibles*) oraz teksty do napisania

⁹ R. Nycz: *Poetyka doświadczenia. Teoria – nowoczesność – literatura*. Warszawa 2012, s. 293.

(*scriptibles*). „Tekst do napisania” działa na odbiorcę w ten sposób, że ten z czytelnika pragnie stać się podmiotem piszącym, kiedy uprawia lekturę, niczym „miłosny pastisz” (określenie Barthes’a). Lektury „pisarskie” (określenie Michała Głowińskiego) czynią akt komunikacji literackiej symetrycznym. Poza tym szczególnym rodzajem lektury autor (jak twierdzi Kazimierz Bartoszyński) zawsze inscenizuje jakieś „widowisko komunikacji”, w którym czytelnik ma do odegrania swoją rolę. Każdej roli nadawcy odpowiada jakaś rola odbiorcy. Powstałe w ten sposób „pary nadawczo-odbiorcze” (Aleksandra Okopień-Sławińska, Jerzy Jarzębski) prowadzą na każdym z poziomów lektury dialog. Rozróżnienie pomiędzy autorem, tekstem i odbiorcą stało się (m.in. za sprawą Rolanda Barthes’a i Umberta Eco) kruche i nieostre. Próbując wybrnąć z tego impasu, Stanley Fish odrzucił kategorie: autora, dzieła i czytelnika, i stworzył koncepcję tzw. wspólnoty interpretacyjnej, która określa kulturowe możliwości lektury i obiektywizuje wykładnię znaczenia tekstu.

Wzmocnienie pozycji czytelnika przyczyniło się do powrotu problematyki aksjologicznej w badaniach odbioru literatury. „Zwrot lingwistyczny”, czyli te nurty w humanistyce II połowy XX w., które opierały się na założeniu, że język jest centralnym problemem literaturoznawczej refleksji, umiejscawiały praktyki odbiorcze przede wszystkim w relacji do estetycznej, a więc formalnej, struktury dzieła i jego estetycznych kontekstów (innych dzieł). „Zwrot etyczny”, „etyka czytania” czy też „krytyka etyczna” to terminy wskazujące nowy kierunek myślenia, poszukujący miejsc spotkania świata tekstu z aksjologicznym indywiduum czytelnika. Badacze z tego kręgu (m.in.: Wayne Booth, Martha C. Nussbaum, Noël Carroll, Anna Burzyńska, Danuta Ulicka, Dorota Heck, Michał Paweł Markowski) podkreślają, że bez względu na deklarowany ascetyzm metodologiczny lub neutralność badawczą w naszych lekturach tekstów zawsze uruchamiamy oceny etyczne.

Prawdziwie twórcza stała się lektura za sprawą dekonstrukcji, która, będąc filozofią literatury, jest być może przede wszystkim

teorią lektury. Celem czytania jest wywrotowość, subwersja, zagrożenie strukturze i systemowi znaków. Taka lektura jest wyłącznie krytyczna, odsłania słabości systemu, ideologiczne hierarchie w tekście, skrywane w nim metafizyczne systemy pojęciowe. Lektury dekonstruktywistów afirmowały grę, przygodę i ryzyko, jakich może doświadczyć czytelnik dekonstruujący tekst. Była to proklamacja radykalnej wolności czytania, otwieranej za każdym razem na nowo, przez kolejny łańcuch elementów znaczących tekstu. Lektura podtrzymywała niekończący się taniec języka i była każdorazowo indywidualnym zdarzeniem oraz afirmatywnym aktem wdzięczności za inwencyjny wymiar literatury, która pozwala wypowiedzieć wciąż więcej i inaczej, dając szansę czytelnikowi na równie niepowtarzalną odpowiedź. W tym jednak tkwił jej dramat odsłonięty przez Paula de Mana, mianowicie nie prowadziła ona nigdy do ustalenia ostatecznego, intersubiektywnego znaczenia tekstu oraz nie dawała szans uzasadnienia związku tekstu z realnym światem. „Nie istnieje poza-tekst” – głosi słynne zdanie Jacques'a Derridy. Taka lektura tworzy kolejne niedoodczytania i ujawnia bolesną dla czytelnika ironię literatury, która mówi zawsze więcej i co innego niż komentarz na jej temat. Dla Harolda Blooma lektura jest „błędnym odczytaniem”, które pozwala na twórczą korektę tradycji literackiej. Lektura dekonstrukcyjna nie prowadzi, nie może prowadzić, do żadnej konkluzji, ustalenia sensu, demaskacji pozoru i wydobycia prawdy. Odsłania grę języka, którą na próżno usiłujemy powstrzymać w strukturach, porządkach, systemach. Dekonstrukcja dokonała nadzwyczajnej afirmacji i nobilitacji lektury, zamykając ją jednak w lustrzanych labiryntach tekstów.

Z powrotem w świat wyprowadziły lekturę badania kulturowe, które nadały jej status najważniejszej praktyki kulturowej. Praktyki lekturowe obejmują nie tylko literaturę, ale całe uniwersum symboliczne. Kłopot w tym, że oczywistość i powszechność pojedynczego aktu lektury daje się zapisać, ale próby stworzenia modelu lektury rażą obcością i nieadekwatnością do własnego doświadczenia czytania.

Jak zatem opisać akt lektury oraz jak napisać historię tych milionów zdarzeń? Dość łatwo przychodzi nam opisać, co czytamy, o wiele trudniej zdać sprawę, jak to robimy, a zwłaszcza jak to robili nasi przodkowie. Choć problem ten nurtował już badaczy takich jak Hans Robert Jauss, Wolfgang Iser, Roland Barthes, Paul Ricoeur, Georges Poulet, Wayne Booth, Paul de Man, Jonathan Culler, Joseph Hillis Miller, Stanley Fish, to swoisty manifest historii czytania (nie mylić z historią czytelnictwa czy historią książki) ogłosił w 1986 r. Robert Darnton, publikując tekst *Pierwsze kroki w stronę historii czytania*¹⁰. Darnton poszukuje metody badań nad czytaniem. Mówi o tzw. zewnętrznej i wewnętrznej historii czytania. Zewnętrzna historia czytania koncentruje się na szukaniu odpowiedzi na pytania: kto czyta? (jakiej rasy jest czytający, z jakiej klasy społecznej się wywodzi, jakiej płci jest przedstawicielem), co czyta?, gdzie? (w jakim miejscu, w jakiej pozycji) i kiedy czyta? Wewnętrzna historia czytania ma natomiast za cel badanie indywidualnego aktu lektury. Jak udzielić odpowiedzi na pytania o miliony pojedynczych lektur bez świadectw lub opisać drogi lektury jednej książki wędrującej w niepoliczalnym tłumie czytelników, „gdzie nikt się już nie przedrze”¹¹ – jak pisał Franz Kafka w niezwyklej przypowieści o pisaniu i czytaniu. Jedną z pierwszych prób systematycznej odpowiedzi na te pytania była *Historia czytania na Zachodzie* pod redakcją Guglielmo Cavallo i Rogera Chartiera¹². Badacze skupieni wokół tej problematyki utrzymują, że najłatwiej dotrzeć do czytelnika, który czyta na głos, ale brak wiedzy o indywidualnym akcie lektury można próbować przełamać też badaniem wszelkich zapi-

¹⁰ R. DARNTON: *First Steps Toward A History of Reading*, „Australian Journal of French Studies” 1986, Vol. 23, issue 1. Omawiam na podstawie edycji w zbiorze *The History of Reading. A Reader*. Eds. S. TOWHEED, R. CRONE, K. HALSEY. London 2011.

¹¹ F. KAFKA: *Wiadomość od cesarza*. Przeł. A. WOŁKOWICZ. „Literatura na Świecie” 1987, nr 2, s. 33.

¹² *History of Reading in the West*. Eds. G. CAVALLO, R. CHARTIER, transl. L. COCHRANE. Amherst 1999.

sków, wspomnień, pamiętników lekturowych, marginaliów, słowem: świadectw lektury.

Wzrost zainteresowania lekturą, o czym wspomina Jean Hébrard w rozmowie z Pawłem Rodakiem, wynikał nie tylko z wewnętrznych przemian literaturoznawstwa, ale z potrzeby reakcji na spadek czytelnictwa i malejące zainteresowanie literaturą. Miał się do tego przyczynić także kryzys w branży wydawniczej. Misyjną stroną historii czytania stało się – zdaniem Hébrarda – dowartościowanie czytelnika, pokazanie jego kluczowej roli w poznawaniu historii kultury¹³. Dzięki internetowi możliwość zapisu własnych doświadczeń lekturowych i dzielenia się nimi stała się także udziałem czytelników „nieprofesjonalnych”. Tylko w polskich zasobach znajdziemy blisko sto blogów o czytaniu, których bohaterami są nie tylko autor bloga, ale i książka, o której on pisze, oraz komentujący wpisy goście¹⁴. Podobne zapisy przeczytamy na stronach wydawnictw i księgarni internetowych. Trend ten stał się ogólnoświatowy i ponaddiscyplinarny. Nawet domy mody Alberta Ferretti i Gucci w swoich kampaniach reklamowych używają książki jako głównego rekwizytu na sesjach zdjęciowych. Dzięki internetowi anonimowi dotąd czytelnicy wyszli „na powierzchnię” ukrytej i trudno dostępnej historii. To nie badacze dotarli do nich, ale przemiany technologii i demokratyzacja mediów pozwoliły im się ujawnić oraz wypowiedzieć lub choćby zaznaczyć swoje doświadczenie jako czytelników literatury.

Ogromnym źródłem informacji o czytaniu jest projekt UK RED (The Reading Experience Database 1450–1945), zainicjowany pierwotnie przez Open University, dziś rozwijany w ramach między-

¹³ Wtórny analfabetyzm i „eksplozja” historii lektury. Z Jeanem Hébrardem rozmawia Paweł Rodak. W: P. RODAK: *Pismo, książka, lektura. Rozmowy* Le Goff, Chartier, Hébrard, Fabre, Lejeune. Przedmowa K. POMIAN. Warszawa 2009, s. III–II3; 185. W tym samym tomie pomieszczona została również ważna rozmowa z Rogerem Chartierem na temat historii lektury.

¹⁴ Systematycznemu i systemowemu badaniu tego zjawiska Maciej MARYŁ poświęcił książkę: *Życie literackie w sieci. Pisarze, instytucje i odbiorcy wobec przemian technologicznych*. Warszawa 2015.

narodowej koalicji (tworzą ją uczelnie z Australii, Nowej Zelandii, Holandii i Kanady). Jest to internetowa baza danych gromadząca źródła dokumentujące kulturową historię czytania w perspektywie Wielkiej Brytanii i jej historycznego imperium. Znajduje się w niej 30 tys. wpisów dotyczących lektury tekstów od połowy 1450 r. (pierwsze ruchome czcionki Jana Gutenberga) aż do końca II wojny światowej. Obecnymi w bazie polskimi autorami są Juliusz Słowacki, Bolesław Prus, Stanisław Wyspiański i Zofia Kossak-Szczucka. O tym, którzy z twórców znajdują się na liście, decydują czytelnicy – to oni tworzą bazę autorów i tekstów wraz z komentarzami. Na potrzeby projektu uproszczono definicję doświadczenia czytelniczego (*reading experience*) jako możliwego do zarejestrowania kontaktu z pisaniem lub drukowanym tekstem, poza zwykłym faktem posiadania książki lub czasopisma. Tak pojęta historia czytania nie jest jedynie historią przeczytanych książek – jest historią społecznych relacji do wiedzy, do autorytetów, ewolucji modeli wychowywania i systemu edukacji. Tworzą te świadectwa nowy porządek książek i ich odczytań, stając się wyzwaniem dla historii literatury. Parafrazując słowa Hansa Roberta Jaussa, można powiedzieć, że historia czytania stała się wyzwaniem dla nauki o literaturze¹⁵. Truizmem jest bowiem dowodzenie, że historia literatury od dawna uznaje w swych badaniach rangę czytelnika. Tenże Jausz wyraził to ponad 40 lat temu: „Historyczne życie dzieła literackiego byłoby bez aktywnego udziału adresata nie do pomyślenia”¹⁶. Nie można więc mówić o opozycji, wedle której historia literatury to historia tekstów i kontekstów, historia czytania zaś to historia czytelników. A jednak trzeba zauważyć, że wraz z badaniami aktu lektury pojawiła się prawdziwa moda na prywatne historie czytania. Zarówno

¹⁵ Spośród wielu interpretacji kategorii wyzwania wybieram myślenie o wyzwaniu jako czynniku dynamizującym historię literatury, por. T. WALAS: *Czy jest możliwa inna historia literatury?* Kraków 1993, s. 115–121.

¹⁶ H.R. JAUSS: *Historia literatury jako prowokacja*. Przeł. M. ŁUKASIEWICZ, posłowie K. BARTOSZYŃSKI. Warszawa 1999, s. 143.

własne – badaczy (Jan Błoński, Michał P. Markowski, Alberto Manguel, Anne Fadiman...), jak i te, które przywołują literackie zapisy lekturowych doświadczeń. Świadcstwa pojedynczych doświadczeń lektury budzą często lekceważenie badaczy wyłącznie tekstowych światów. Opowieści o prywatnych historiach czytania są miłe dla ucha/oka, ale często uważane za dyletanckie i nieprofesjonalne, przepełnione nostalgią za utraconą niewinnością lektury. Tymczasem bez tych świadectw – jak to wyraził Michel de Certeau – „historia marszu człowieka przez swe własne teksty pozostaje w znacznej części nieznaną”¹⁷.

Trudności budowania teorii i historii lektury komplikuje dodatkowo powszechność świadectw doświadczenia lektury, co zdaje się pozwalać na łatwą obserwację zjawisk lekturowych oraz konfrontowanie ich z teoriami znaczenia czy komunikacji. Podobnie jak np. w astronomii rzesze amatorów współdziałają z ośrodkami naukowymi, dzieląc się z badaczami efektami obserwacji nieba. Jak w eksperymentach przyrodniczych, znaczna część lektur doświadczalnych dokonuje się przez zwykłe uczestnictwo w kulturze, jej obserwację oraz powtarzanie praktyk kulturowych danej wspólnoty, która używa języka dla komunikacji i reprezentacji. Portale, blogi czy pojedyncze wpisy na temat przeczytanych książek można by traktować podobnie, z jednym wszelako zastrzeżeniem metodologicznym. Czytanie doświadczałne, dopiero oparte na założeniach teoretycznych, staje się eksperymentem. Jak słusznie zauważa Arkadiusz Żychliński, każdy badacz literatury przede wszystkim eksperymentuje na sobie samym jako obiekcie lektury:

Co robi filolog w laboratorium? Eksperymentuje z fikcjami. Studiuje studia nad życiem¹⁸.

¹⁷ M. de CERTEAU: *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania*. Przeł. K. THIEL-JAŃCZUK. Kraków 2008, s. 169.

¹⁸ A. ŻYCHLIŃSKI: *Laboratorium antropofikcji. Prolegomena*. „Teksty Drugie” 2014, nr 1, s. 82.

I precyzuje:

Przymiotnik „eksperymentalny” znaczy (w języku polskim) zarówno „dotyczący eksperymentu”, jak i „wprowadzający po raz pierwszy coś nowego” (jak „teatr eksperymentalny”). Lektura jest przestrzenią eksperymentowania z doświadczeniami, doświadczania doświadczeń¹⁹.

Świadome czytanie literatury, tzn. takie, w którym wiem, że czytam i wiem, że czytam literaturę, zawiera już pewne założenia, które wyodrębniają z naturalnego środowiska semiotycznego pewien układ doświadczalny zwany lekturą, co w najprostszym ujęciu oznacza obserwację własnego czytania. Nie potrafimy, rzecz jasna, wyodrębnić czystego obiektu badania, przedmiotem doświadczenia jest bowiem doświadczenie, które bada samo siebie. Jak pisze w innym miejscu Nycz, doświadczenie, które

aktywizuje się w lekturze, ma właśnie taki charakter: „całopsychocieleśny” (wedle określenia Danuty Danek; czyli hybrydyczny, bo zarazem: cielesno-zmysłowy, społeczno-kulturowy, pojęciowo-językowy); współtropiczny (jako rodzaj paradoksalnej wzajemnie związanej „pasywnej aktywności” doświadczającego i doświadczanego); oraz transformacyjny (wobec i rzeczy, i podmiotu)²⁰.

Złożoność rzeczywistości czytania musi zostać w części poskromiona, zwłaszcza w jej najbardziej wrażeniowej warstwie, kiedy lektura rezonuje ze światem za pośrednictwem czytającego ciała. Postępowanie badawcze jest wówczas próbą zawężenia rozległości i różnorodności doświadczenia lektury do tego, co w niej doświadczalne, a więc możliwe do skonstruowania jako działający model. Inaczej mówiąc, na przejściu od zdarzeniowości doświadczenia do powtarzalności eksperymentu. Wszelka próba teorii lektury musi sprowadzić jej doświadczenie do jakiejś doświadczalnej symula-

¹⁹ Ibidem, s. 76.

²⁰ R. NYCZ: *Poetyka doświadczenia...*, s. 142.

cji, a ta z kolei zastygnąć w bezcielesnej formule, której największe nawet skomplikowanie pojęciowe i składniowe nie zdoła sprostać złożoności doświadczenia czytania. Dla ilustracji złożoności problemu przytaczam fragment starannego i pożytecznego omówienia – autorstwa Tomasza Załuskiego – procesu doświadczenia sztuki w idealizmie niemieckim oraz w pracach Martina Heideggera, Gilles’a Deleuze’a i Jeana-Luca Nancy’ego. Załuski nie tylko rzeczowo je omawia, ale stara się wydobyć ze wspomnianej tradycji kształt i przebieg powiązań między życiem i sztuką w procesie jej odbioru. Przechodzenie od życia do tekstu i z powrotem oznacza połączenie w umyśle i ciele czytelnika aktywności czytania z wiedzą i doświadczeniem rzeczywistego świata. Nie sposób jednak opisać tego procesu wedle jakiejś chronologii, ponieważ życie i jego przedstawienie warunkują się wzajemnie w ludzkim doświadczeniu.

Wirtualna struktura problemowa stanowi plastyczny i metamorficzny „warunek doświadczenia rzeczywistego”, który „przystaje do warunkowanej rzeczywistości” i stanowi jej wewnętrzną genezę. Polega ona właśnie na aktualizacji tego, co wirtualne, jednak proces ten nie polega na ucieleśnianiu się tożsamej struktury w upodabniającej się do niej aktualności. Chodzi tu raczej o różnicujące powtórzenie wirtualnej struktury w tym, co aktualne, przy czym warunkująca struktura zyskuje coraz to inną postać w tym, co warunkowane, w każdej ze swych zdarzeniowych „aktualizacji”. Każda jednostkowa rzecz stanowi odmienne, eksperymentalne i twórcze rozwiązanie warunkującego ją problemu, zaś świat jawi się w swej aktualizacji jako nieustanny proces ontologicznego „eksperymentowania”²¹.

Estetyka, zwłaszcza estetyka literatury, dostarcza czytelnikowi zestawu do eksperymentowania nad sposobami i możliwościami reprezentowania i wyrażania świata w słowach. Odpowiada temu

²¹ T. ZAŁUSKI: *Sztuka jako ontologiczny eksperyment*. „Estetyka i Krytyka” 2011, nr 2 (21), s. 195.

po stronie czytelnika jego antropologiczna dyspozycja umożliwiająca doświadczania rzeczywistości w świadomych aktach przeżywania świata jako pojmowalnego i przedstawialnego. Doświadczanie sztuki jako eksperymentowanie z nią jest najlepszym ćwiczeniem się w doświadczaniu rzeczywistości, aby ta przyjęła dla umysłu konstruktywną postać. Doświadczanie na doświadczaniu lektury ma, wśród wielu parametrów, przede wszystkim wymiar czasowy.



Czas lektury jest tożsamy z czasem życia, ponieważ operacje sensotwórcze, jakich dokonuje nieustannie nasz umysł, także we śnie, mają – jak się okazuje – najbardziej adekwatny wzorzec w procesie czytania. Nieprzypadkowo Nycz zakłada, że prototyp doświadczania ma strukturę fabularną, czyli układa się w pewną zamrożoną chronologię. Doświadczenie przebiega w czasie, ale daje się też przeczytać, a to znaczy, że zastygło w zapisie (pamięci, tekstu, obrazu &c.). Przeprowadzanie doświadczeń lekturowych uczy lub utrwała w nas doświadczania świata w ogóle jako zdolności ujmowania go w sensowne przebiegi zdarzeń, z których tworzymy kształty i struktury. Choć rozciągnięte na całe życie i jakoś z nim tożsame czytanie literatury pozostaje skończone i ograniczone nie tylko granicami egzystencji czy kryzysem czytelnictwa.

Właściwy czas lektury, czyli czas trwania tego doświadczania, jest równie trudny do uchwycenia, choć może się wydawać, że łatwiej tu o obiektywizację. Przeczytanie dziesięciu słów zabiera mi mniej więcej dwie sekundy, stosunkowo łatwo więc obliczyć, ile może zajmować czasu przeczytanie książki o znanej liczbie słów. Przykładowo *Sońkę* Ignacego Karłowicza powinnam przeczytać w niewiele ponad trzy i pół godziny. Fizyka czytania nie odpowiada jednak rzeczywistej lekturze, a zwłaszcza jej złożonym rytmom i zmiennym tempom, które nie zależą od stopnia wykształcenia czytelnika bądź kursów szybkiego czytania, jakie przebył. Czytam zawsze dłużej lub kró-

cej niż wielokrotność pięciu słów na sekundę. Słusznie podkreśla Lindsay Waters, że „zadaniem literatury jest rozregulowanie i podporządkowanie sobie czasu, stworzenie własnego rytmu”²². Tempo czytania powstaje jako wypadkowa tekstowej partytury oraz fizjologii lektury, która sprzyja bądź stawia opór rytmicznemu uporządkowaniu tekstu. Przy czym nie mam na myśli rytmu jako kategorii morfologicznej utworu, ale bardziej kształt warstwy przedstawienia, który wpływa na tempo czytania konkretnego tekstu. O prędkości czytania tak pisze Hillis Miller:

Jeśli zbyt długo zamarudzi się nad słowami, tracą one swą moc bycia oknami na to, co dotychczas niepoznane. Jeśli zagrać sonatę fortepianową Mozarta albo jedną z Wariacji Goldbergowskich Bacha zbyt wolno, nie brzmią jak muzyka. Konieczne jest właściwe tempo. Zdanie to jest prawdziwe również w odniesieniu do czytania...²³

Zasadne odwołanie do muzyki kieruje naszą uwagę do kategorii tempa, które oznacza, jak szybko dany utwór ma być wykonany. Tradycyjnie, w zapisie nutowym szybkość wykonania utworu podaje się w postaci włoskiej nazwy tempa nad partyturą lub pięciolinią (np. *allegro*). Ta metoda definiuje tempo w sposób przybliżony. Określenie tempa jest na tyle ważne, że często używa się go w charakterze tytułu utworu, o ile kompozytor nie nazwał dzieła w inny sposób (np. *Adagio* – jeden z bardziej znanych utworów Tomaso Albinoniego). Ścisłe zdefiniowanie tempa stało się możliwe od czasu wynalezienia metronomu. Tempo utworu, zamiast określenia słownego, konkretyzuje się poprzez podanie liczby uderzeń metronomu na minutę, wraz z określeniem jednostki rytmicznej odpowiadającej uderzeniu metronomu. Jeszcze innym sposobem ustalenia tempa

²² L. WATERS: *Time for Reading*. „The Chronicle for Higher Education, The Chronicle Review” 2007, Vol. 53, issue 23, s. B6.

²³ J. HILLIS MILLER: *O literaturze*. Tłum. K. HOFFMANN. Poznań 2014, s. 108–109.

bezwzględny jest podanie czasu trwania utworu, np. ca = 25 (cały utwór ma trwać około 25 minut). Ten ostatni sposób wyznaczenia czasu trwania utworu muzycznego zbliża nas najbardziej do sposobu, w jaki definiuje się tempo czytania, które określa się poprzez zliczenie słów przeczytanych w ciągu minuty.

Szybkość czytania jest wynikiem ćwiczenia i fizjologii. Pierwszą fazą w procesie czytania jest bowiem chwila, gdy czytający otrzymuje na siatkówce oka wrażenie wzrokowe w postaci obrazu napisanych wyrazów. Stamtąd impuls za pośrednictwem nerwów dośrodkowych dociera do mózgu, gdzie dokonuje się analiza i synteza bodźców, czyli identyfikacja ich znaczeń. Oko podczas czytania nie porusza się równomiernie wzdłuż wiersza, lecz wykonuje ruchy skokowe, między którymi występują tzw. przerwy spoczynkowe. Liczba „skoków” jest zmienna i zależy m.in. od stopnia umiejętności czytania tekstu. W zależności od tego, jaką liczbę znaków graficznych obejmuje oko podczas jednorazowego „skoku” do przerwy spoczynkowej czytelnik identyfikuje znaczenia liter, sylab, wyrazów, zdań, strony zadrukowanej tekstem (tzw. czytanie fotograficzne). Rekordziści czytają ok. 12–14 tys. słów na minutę (przeciętnie czytamy ok. 250). Warto jednak zauważyć, że poziom rozumienia w czytaniu na czas u tych samych mistrzów wynosi średnio 50%. Czytanie szybkie, czytanie *presto* osiągnęło tempo absurdałne. Ironicznie rozprawił się z modą na szybkie czytanie Woody Allen w zdaniu: „Byłem na kursie szybkiego czytania. Przeczytałem *Wojnę i pokój*. To było o Rosji”. To oczywiście, że tempo czytania nie ma wartości w procesie odbioru literatury, jeżeli nie towarzyszy mu rozumienie słów, zdań i większych sekwencji tekstu. I tak, jak w innych dziedzinach życia, tak i w procesie lektury, zmęczenie nadmierną szybkością doprowadziło do ruchów *slow*, do działań spowalniających tempo życia. *Slow reading* bywa utożsamiane z *close reading* czy *deep reading*. O ile jednak *close reading* (uważne, bliskie czytanie) i *deep reading* (głębokie czytanie), to raczej ćwiczenia z uważności w celu lepszego zrozumienia tekstu, o tyle *slow reading* jest raczej kontestacją szybkiego tempa czytania w celu osiągnięcia

większej przyjemności z lektury. W swoistym manifestie powolnej lektury pt. *Time for Reading* z 2007, Lindsay Waters pisze:

Nowy program badań nad literaturą powinien mieć na celu poszerzenie czasu lektury. Czytelnik, jak pisarz, powinien stworzyć swój własny rytm. Przebiegamy niepostrzeżenie przez nasze lektury zamiast się w nich ociągać, pozwolić sobie na czytanie, które działa na zmysły poprzez doświadczanie słów²⁴.

Czytanie we własnym rytmie, odnalezienie tego rytmu wymaga wprawy i somatycznego zaangażowania. Miłośnik górskich eskapad doskonale rozumie, czym jest odnalezienie własnego tempa wspinaczki. W innym rytmie zdobędzie szczyt piechur nastawiony na kontemplowanie każdego etapu drogi, w innym ten, dla którego ważna jest nie droga, lecz cel. Odnalezienie swojego rytmu gwarantuje większą wytrzymałość fizyczną i doznawanie przyjemności, dzięki mądrym wysiłkowi. Czytanie, jak chodzenie, „jak bycie zakochanym, w żaden sposób nie jest aktem biernym. Pochłanianie wiele energii emocjonalnej, umysłowej, a nawet fizycznej. Czytanie wymaga pozytywnego wysiłku”²⁵. Spowolnienie lektury jest niezbędnym warunkiem swoistej bliskości z tekstem, aby osiągnąć stan, który Friedrich Nietzsche tak określał:

Taka książka, takie zagadnienie nie zna pośpiechu, przytem ja i moja książka, oboje lubimy *lento*. Nie darmo byłem filologiem, może jestem nim jeszcze, a filolog jest nauczycielem powolnego czytania: – w końcu przywykłem też pisać powoli. Obecnie nie tylko z przyzwyczajenia, lecz także z upodobania – złośliwego snadź upodobania? – kreślę jeno to, co każdego człowieka, któremu „się spieszy”, doprowadza do rozpacz²⁶.

²⁴ L. WATERS: *Time for Reading...*, s. B6.

²⁵ J. HILLIS MILLER: *O literaturze...*, s. 108.

²⁶ F. NIETZSCHE: *Przedmowa*. W: IDEM: *Jutrzenka. Myśli o przesądach moralnych*. Przeł. S. WYRZYKOWSKI. Warszawa 1907, s. 8. Zob. też: D. MIKICS: *Slow Reading in a Hurried Age*. Cambridge-London 2013.

Myślenie skrajnościami: wolno/szybko nie zrobi dobrze ani czytelnikowi, ani dziełu. Literatura powstaje nie tylko dla czytelników profesjonalnych, którzy w powolnej lekturze poddają słowa badaniu. Wiemy lub żywimy obawę, że niebezpieczeństwem demistyfikującego czytania jest zanik przyjemności, odczarowanie lektury. Z kolei czytanie szybkie, zaliczające, pochłaniające kolejne teksty z zachłannością wiecznie głodnego żarłoka także może doprowadzić do znużenia lub zubożenia na różnice i odrębność tekstów. Styl lektury *lento* i *allegro* zdają wykluczać się wzajemnie. Z niezdecydowania powstaje „aporia lektury”, wymykająca się logice trudność uzgodnienia tempa czytania:

Jak niby można oddać się dziełu literackiemu z całego serca, pozwolić, by wykonywało swoją pracę, a jednocześnie trzymać się na dystans, z podejrzliwością mu się przyglądać i jeszcze rozbierać na części, żeby zobaczyć, jak działają jego trybiki? Jak możliwe jest czytanie *lento* i *allegro*, łączące dwa tempa w nieprawdopodobnym tańcu lektury, zarazem szybkim i wolnym?²⁷

Można by wzruszyć ramionami na aporię, która obnaża naszą bezradność, i stwierdzić, że po prostu tak czytamy każdy pojedynczy tekst – właśnie w zmiennych tempach. Metafora tańca, którą posłużył się Hillis Miller, jest poręczna, zwłaszcza jeśli ją doprecyzować figurami konkretnego tańca, który odpowiednio wciela zmienny rytm lektury. Mam na myśli tango. Przepisowy rytm tanga wyznacza kolejność kroków wolnego i szybkiego, w układzie wssw. Historia tańca i jego odmian dopuszcza inne warianty np. wwss. W żadnym innym tańcu nie ma tak bliskiego obcowania partnerów ze sobą, a jednocześnie figur wykonywanych samotnie, w dystansie. W tangu namiętność współlistnieje z powściągliwością, walka z uległością, zazdrość z miłością, tempo szybkie z wolnym. Tak, to rebelianckie, wywrotowe, nieobyczajne, ale możliwe. „Literaturę czyta się nie tylko umysłem, ale też ciałem: skórą, która odbiera

²⁷ J. HILLIS MILLER: *O literaturze...*, s. III.

rytm²⁸. Gdyby istotnie lektura była tańcem, a nie tańca metaforą, powinna być tangiem. Pasje lektury chętnie poddaje się metaforyzacji, jednakże naszą troskę stanowi dziś postępujące oddalenie partnerów – książki i czytelnika, którzy już nie tańczą, a nawet ich kontakt fizyczny odchodzi w zapomnienie.

Wobec nadmiaru tekstów coraz częściej lektura oznacza cudzą lekturę, tj. odbiór zapośredniczony poprzez głos (audiobook czy syntezytor przetwarzający tekst na mowę) lub relację – streszczenie, opinię, komentarz. Na pozór kategoria relacji z cudzej lektury nie powinna nas obchodzić, budzi bowiem natychmiastowe skojarzenia z brykami, streszczeniami i wszelkimi symulacjami rzeczywistego czytania. A jednak z dwóch powodów warto włączyć ją w te rozważania. Po pierwsze, kwestia czasu odgrywa tu kluczową rolę, ponieważ właśnie potrzeba zaoszczędzenia czasu czytania stoi za wyborem streszczenia. Po drugie, sami literaturoznawcy podkreślają potrzebę swoistego „outsourcingu lekturowego”, który pozwala przekroczyć ograniczenia jednostkowe, zlecając lekturę innym badaczom, aby następnie wykorzystać ich lektury do własnych badań, rewanżując się, rzecz jasna, swoimi lekturami. Rzecznikiem takiego podejścia jest Franco Moretti, badacz zajmujący się m.in. problematyką „literatury światowej”, a więc makroczytaniem. Obszar badawczy w oczywisty sposób przekracza możliwości jednego człowieka, a nawet zespołu badaczy, wymaga więc innego podejścia. Pisze Moretti, że „nagi ogrom zadania czyni jasnym, że literatura światowa nie może być po prostu literaturą w większej dawce. Musi być czymś innym”²⁹. Postuluje zatem historię literatury „z drugiej ręki”, która powstałaby poprzez syntetyzowanie świadectw innych badaczy za cenę rezygnacji z czytania każdego pojedynczego tekstu. Tworzy Moretti opozycję między bliskim czytaniem (*close reading*) a czy-

²⁸ P. AUSTER, G. JANKOWICZ: *Lata walki i chwile radości*. „Tygodnik Powszechny” 2014, nr 45.

²⁹ F. MORETTI: *Przypuszczenia na temat literatury światowej*. Przeł. P. CZAPLIŃSKI. „Teksty Drugie” 2014, nr 4, s. 132.

taniem zdystansowanym (*distant reading*), opowiadając się w swoim projekcie zdecydowanie po stronie tego drugiego.

Bliskie czytanie jest przeznaczone do całkiem innego celu. W gruncie rzeczy jest ćwiczeniem teologicznym – wyrażającym się w bardzo podniosłym przejściu do bardzo niewielu tekstów traktowanych bardzo poważnie – natomiast my potrzebujemy małego paktu z diabłem: wiemy, jak czytać teksty, a teraz nauczmy się, jak ich *n i e c z y t a ć*. Chodzi o czytanie zdystansowane, w którym dystans [...] jest warunkiem wiedzy, pozwala on skupić się na jednostkach mniejszych i większych od pojedynczego tekstu. A jeżeli tekst literacki jako taki zniknie między tym, co małe i bardzo duże? [...] Jeśli chcemy zrozumieć system w jego całości, musimy zaakceptować fakt, że coś stracimy³⁰.

Zwraca uwagę zwłaszcza jedno przekonanie, że „dystans jest warunkiem wiedzy”, co dla nas oznacza, że doświadczenie czytania nie jest składnikiem wiedzy o literaturze światowej. Ceną globalizacji, także globalizacji badań czytania, jest niwelacja jednostkowego doświadczenia bliskiej, czyli zawsze własnej lektury. Najdalej posuniętą wersją tej strategii jest opracowywanie algorytmów informatycznych do analizy tekstów literackich³¹.

Cytowany wcześniej Waters uważa projekt Morettiego po prostu za niebezpieczny, bez względu na jego efektywność badawczą. Dedykowanie pracy czytania do sfery niżej wykwalifikowanych pracowników nauki, uzbrojonych w programy komputerowe do badania zjawisk tekstowych jest dla Watersa powtórzeniem powszechnego oddzielania się klasy zarządzającej od kontaktu z materialnym światem wytwórczości.

³⁰ Ibidem, s. 135.

³¹ Zob. np. S. RAMSAY: *Reading Machines. Toward An Agorythmic Criticism*. Chicago 2011.

W kopalniach lub w przemyśle samochodowym to może być uzasadnione – choć jestem innego zdania – ale dla nauczycieli literatury taki ruch jest śmiertelnie groźny, gdyż systematycznie powtarzany mógłby ich przekonać, że profesor-literaturoznawca podczas pracy z dziełami literackimi nie ma osobistego doświadczenia estetycznego³².

Oddzielanie kształcenia literackiego w szkole i na uniwersytecie od żywego doświadczenia lektury jest, co najmniej od kilku dekad, głównym problemem nauczycieli i teoretyków dydaktyki literatury. Spór Watersa z Morettim wskazuje inne źródło tych kłopotów niż powszechny kryzys czytania. Otóż, jeśli zgodzimy się, że przedmiotem kształcenia humanistycznego jest przede wszystkim wiedza o literaturze, wówczas sankcjonujemy humanistykę bez lektury. Szkoła czy uniwersytet skupiają się na swego rodzaju ekonomicznej wymianie wiedzy o literaturze bez czytania samej literatury. I nie tylko jest to możliwe, ale znacznie efektywniejsze dla osiągnięcia celu, jakim jest egzamin. To nie cynizm czy lenistwo, lecz efekt włączenia kształcenia w procesy ekonomizacji wszystkiego. Lektura to najbardziej czasochłonny składnik kształcenia, staje się więc ofiarą typowych zabiegów kapitałowych – redukcji zbędnych kosztów lub outsourcingu. Oznacza to w naszej sytuacji oszczędność czasu lektury poprzez czytanie streszczeń i omówień oraz korzystanie z lektury innych. Jest to skądinąd logiczna konsekwencja usunięcia indywidualnego doświadczenia czytania z kręgu priorytetów dydaktyki literatury, a zwłaszcza brak potwierdzenia wagi tego doświadczenia w procedurach sprawdzających. Bez przywrócenia rangi „osobistego doświadczenia estetycznego” w systemie i praktyce edukacji polonistycznej czytanie będzie postrzegane przez wielu jako niepotrzebny wydatek energii i czasu, który wydaje się inwestycją niepewną, o wątpliwych i nieokreślonych w czasie efektach.

³² L. WATERS: *Time for Reading...*, s. B5.

Istnieje jednak rodzaj zapośredniczenia, o którym można myśleć jako o sprzymierzeńcu wysiłków podejmowanych celem wzmocnienia pozycji indywidualnej lektury. Chodzi o głośne czytanie, a nawet konieczność głośnej wypowiedzi, jaka jest niezbędna w procesie kształcenia. Wobec swobodnego dostępu do każdej wiedzy za sprawą internetu i odpowiednich aplikacji można pomyśleć o szkole jako o instytucji, która odgrywa rolę dystrybutora i utrwalacza wiedzy, jako o instytucji wirtualnej, a jednak tak się nie dzieje i pewnie się nie stanie. Żywa mowa nauczyciela i ucznia są nadal niezbędne, aby nauczanie się dokonywało, także od strony czysto prawnej. Mladen Dolar w swojej analizie polityczności głosu eksponuje niezbędność żywej mowy w kształceniu:

Nauczyciel staje się w nim przekąźnikiem Wiedzy, używając do tego własnego głosu, mimo że cała Wiedza została spisana w książkach, może stać się produktywna tylko wtedy, gdy zostanie wypowiedziana na głos. Każda informacja może być dosłownie zapisana w podręczniku, wszelako nigdy nie będzie to wystarczające, dopóki nauczyciel nie wypowie tego swoim głosem, co wiedzy tej nada moc, nawet jeśli nauczyciel zaledwie przeczyta na głos fragment z książki. Cała Wiedza jest dostępna dla wszystkich w podręczniku, ale szkoła jako instytucja działa wyłącznie dzięki głosowi³³.

Dolar, koncentrując się na performatywnej roli głosu ustanawiającego instytucję szkoły, marginalizuje zarazem treść wypowiadaną przez głos, czyli mowę nauczyciela. A zatem nie ma znaczenia, co stanowi przedmiot jego wypowiedzi, ważne jest, by nauczyciel mówił, bo tego właśnie potrzebuje instytucja, aby istnieć. Zbyt to proste ujęcie, może bowiem mieć treść wypowiedzi nauczyciela rozmaity wpływ na postrzeganie instytucji, jaką jest szkoła. Treść głosu może potwierdzić jego instytucjonalne zaplecze, ale może mu się też prze-

³³ M. DOLAR: *Polityka głosu*. Przeł. P. BOŻEK, G. NOWAK. „Teksty Drukie” 2015, nr 5, s. 245.

ciwstawić. Głos czytający podręcznik i głos czytający tekst literacki nie muszą ze sobą kolaborować. Nauczyciel lub uczeń czytający na głos w klasie fragment *Ferdydurkę* nie działa w imieniu szkoły tak samo, jakby czytali fragment podręcznika omawiającego teorię formy. Literatura działa także we własnym imieniu, w imieniu swojej instytucji. Jak przekonuje Robert Kellog: „dzieło pisane pozostaje w swego rodzaju zapomnieniu do momentu, gdy czytelnik podejmie je i »wykona«”³⁴.

Jest wreszcie odbiorca głosu, którego repertuar zewnętrznych reakcji na lekturę wydaje się mocno ograniczony. Jeśli byłby to – jak chciał Roland Barthes – „miłosny pastisz”³⁵, jak poza pisaniem mógłby się on wyrazić? Jakie oczekiwania leżą u podstaw opowiadania w stosunku do osoby, która nie opowiada? Czy wystarczą: skupiona twarz z otwartymi szeroko oczami, czasem też lekko rozchylone w zapamiętaniu usta? Fizjonomika i gest są jednak wtórne wobec najważniejszej odpowiedzi na fortunną lekturę – jest nią milczenie, swoiste, bo wynikające z zakneblowania cudzą mową, której atrakcyjność gasi pragnienie własnej wypowiedzi. Brak wiedzy o indywidualnym akcie lektury można próbować przełamać badaniem wszelkich zapisków, wspomnień, pamiętników lekturowych, marginaliów, słowem: świadectw lektury.

„Przed renesansem, czytać bądź badać tekst oznaczało wymawiać tekst na głos”³⁶. Od kiedy bezgłośnie czytanie oczami stało się normą, czytelnik mógł posiąść tekst na wyłączność, bez konieczności udzielania go innym. Czytając jawnie, na oczach innych, osunął się

³⁴ R. KELLOG: *Literatura ustna*. Przeł. P. CZAPLIŃSKI. W: *Literatura ustna*. Wybór tekstów, wstęp, kalendarium i bibliografia P. CZAPLIŃSKI. Gdańsk 2010, s. 62.

³⁵ R. BARTHES: *Krytyka i prawda*. Przeł. W. BŁOŃSKA. W: *Współczesna teoria badań literackich za granicą*. Antologia. T. 2: *Strukturalno-semiotyczne badania literackie: literaturoznawstwo porównawcze: w kręgu psychologii głębi i mitologii*. Oprac. H. MARKIEWICZ. Kraków 1972, s. 160.

³⁶ D. TEDLOCK: *Ku poetyce ustnej*. Przeł. P. CZAPLIŃSKI. W: *Literatura ustna...*, s. 87.

w gwarne milczenie czytającego umysłu. Dokonało się tym sposobem nagłe zniknięcie pewnego obszaru ludzkiej aktywności, która nie zanikła co prawda, ale przemieściła się poza scenę publiczną. Uwewnętrzzniona, stała się domeną umysłu, wyobraźni, intelektu, ale nie głośnej mowy. Odtąd zaś tropiący lekturę może już tylko podpatrywać czytające ciała, upozowane na obrazach czy fotografiach, nawet jeśli owe pozy sugerują realne sytuacje czytania. Niemi czytelnicy manifestują prywatność lektury, działania właściwie bezczynnego. Bez-czynny bowiem jest tu cielesny język (narząd mowy) i całe ciało, zamarłe, odmawiające istnienia dla mnie – nie-czytającej z nimi. Czy można poddać studiom cudzą lekturę? Nie wówczas, gdy czytający zdaje z niej sprawę w dyskursie, ale kiedy jeszcze czyta i jeszcze nie mówi, ani nie pisze?

Malarskie i fotograficzne przedstawienia czytających osób uwydatniają ciszę czytania. Niczego nie mogę podsłuchać. Nie mogę też niczego podglądać, choć mogę patrzeć. Czytający istnieje razem z książką w niezmienniej pozycji. Mogę więc konstruować fantazje o czytających lub wyznać swoją głuchotę; bezradność wobec obiektywności obiektywu, który przemieszcza człowieka w towarzystwo rzeczy, czyniąc go równie niemym jak one. Lektura (zarówno treść książki, jak i proces desygnacji i konotacji dziejący się w czytających umysłach) jest poza przedstawieniem, a zatem poza – naszą tym razem – lekturą.

Intymność wyrażona, przedstawiona, wypowiedziana natychmiast przestaje nią być. To, co o sobie mówi, to to, że chce lub powinna być skryta. Nie inaczej ma się rzecz z intymnością lektury. Fotografie tylko zaświadczać o trwałości paradoksu, który uwidaczniają czytające postacie, wyzywająco wystawiające się na pokaz, a równocześnie najgłębiej zamaskowane przed okiem oglądającego. Gdzie jest zatem (czy w ogóle jest?) na fotografiach rzeczywistość lektury, tj. rzeczywistość czytającego umysłu? Być może fotografie w ogóle nie starają się uchwycić tego świata, zadowalając się jedynie powierzchnią czytającego ciała i społecznymi sytuacjami lektury. Czy zatem

my, piszący o własnej lub cudzej lekturze, zawsze jesteśmy skazani na mówienie/pisanie o skórze lektury, na „dermatografię” czytającego ciała? Krytyka literacka, szerzej: każdy komentarz literatury, zdaje sprawę z lektury, fałszując ją z konieczności w różnorodnych hipostazach. Inaczej mówiąc, rzeczywistość czytania przejawia się na scenie dyskursu (mowy lub pisma) w postaci lektury odgrywanej wedle scenariusza – gatunku, metody, szkoły, uniwersytetu &c. Wspólnym doświadczeniem autora każdej z tych wypowiedzi o lekturze jest poczucie ich nieadekwatności względem przeżytej rzeczywistości czytania. Poczucie, które mówi mi, że prawda o lekturze jest zawsze gdzieś indziej. Nie, nie mam na myśli banalnego sceptycyzmu poznawczego, truizmów o nieadekwatności języka wobec rzeczywistości. Chcę powiedzieć coś przeciwnego, że lektura jest; że tylko ona wiąże znak językowy ze światem żywych ludzi, że działanie się lektury we mnie jest obecne, obecnością nie-metafizyczną. Czy ślady owego „jest” znaleźć można także na fotografiach?

Założmy, że prawda o lekturze jest obok jej przedstawienia, nie wewnątrz zaczytanego umysłu, ale właśnie obok. Co znajduje się na zdjęciach obok czytających postaci? Meble, jedzenie, plecak, kawa, czyjeś nogi, domownicy, przechodnie... Inni ludzie i inne rzeczy – mówiąc najkrócej. Jeśli w nich miałyby tkwić przypowieść o skrytej istocie lektury, to w takiej według mnie wykładni: Czytając, uczestniczę w istnieniu innych ludzi i rzeczy; odgradzona od nich zadrukowanymi stronami, studiuje ich uważniej, niż mogłabym to robić, przyglądając się im w rzeczywistości. Podnosząc wzrok znad książki, pogrążam się w nadmiarze rzeczy i wrażeń niemożliwych do opanowania, opuszczając wzrok – wypełniona pamięcią zmysłów – sprowadzam ów świat do czytelności znaku, ale on nadal jest „obok” – we mnie i „obok” – poza mną. W tajemnych trzewiach lektury trwa więc nieustanny transfer rzeczywistości i języka; niemożliwy do odsłonięcia w żadnym przedstawieniu. Wiemy tylko, że przedmiot najgłębiej skrywanej intymności lektury tkwi poza nią – w rzeczywistym świecie ludzi i rzeczy, których obecność zaświadcza fotografia.

Najsłynniejszym fotografem-monografistą lektury był André Kertész, urodzony na Węgrzech w 1894 r. Zaczął robić zdjęcia w wieku 16 lat. Samouk, obojętny na fotograficzne mody, swoje pierwsze arcydzieła stworzył, służąc w armii austro-węgierskiej. Jego właściwa kariera rozpoczęła się po przybyciu do Paryża w 1927 r., gdzie doczekał się dwa lata później pierwszej indywidualnej wystawy własnych fotografii. Był wielkim fotografem codzienności, którą potrafił przyłapać w specyficznej intensywności i specyficznym nasyceniu. Do dziś olśniewa jego cykl fotografii czytania – tej aktywności umysłu, którą podpatrywał w publicznych miejscach i starał się uchwycić lekturę – tę dziwną więź umysłu, ciała i tekstu. Zbiór tych fotografii, wydany m.in. w osobnym minialbumie pt. *On Reading*, doczekał się wielu analiz, także w Polsce, gdzie gościła wystawa złożona z części tego zbioru³⁷.

Współczesny, amerykański fotograf z Seattle Ron Hammond w 2006 r. przygotował wystawę swoich zdjęć ukazujących ludzi w sytuacjach lektury; wystawa była także wyrazem jego hołdu dla Kertésza jako fotografa czytania. Powstał dzięki temu zbiór fotografii pokazujących czytanie nie tyle jako eksces, święto czy powinność, ile nieodłączną część naszego codziennego życia. Idąc tropem Kertésza, Hammond fotografuje paradoks lektury, zarazem publicznej i najgłębiej prywatnej. Wszystkie przedstawione sytuacje związane z czytaniem są zaprzeczeniem intymności; przeciwnie – na zdjęciach czytanie jest ostentacyjnie jawne, publiczne, wręcz ekshibicjonistyczne. Lektura odbywa się w przestrzeniach publicznych, gdzie czytający wystawiony jest na widok publiczny: na ulicy, w kawiarni, sklepie, na schodach, w warsztacie, na korytarzu. Jawne są ich ciała, płeć, wiek, ubiory, okładki książek i gazet, czasem nawet fragmenty czytanego tekstu. Wszystkie te postacie zdają się mówić patrzącemu: „nie mamy nic do ukrycia”. Zarazem ta ostentacyjność ujawnia pychę i skrywaną pewność swojej właściwej niepodległości czytania. Jawność okazuje się pozorna; góruje nad nią tajemnicza, nieprzed-

³⁷ A. KERTÉSZ: *Intymność czytania*, Galeria 86. Łódź, 12.04.–28.05.2005.

stawialna rzeczywistość czytania. Aby czytelnicy na fotografiach nie obsunęli się w towarzystwo niemych rzeczy, musi zatrzymać je patrzące pismo – mojej tym razem – lektury; ono w rzeczywistości może wprowadzić je w ruch, ożywić czułą aktywnością umysłu.

Jeszcze lepiej oddają ten proces obrazy filmowe, w których czas lektury również jest możliwy do przedstawienia. W filmie Waynea Wanga: *Dym* finałowa scena przynosi taką właśnie narracyjną ikonę. Dwaj mężczyźni siedzą przy barowym stoliku, właśnie skończyli posiłek i zapalili papierosy. Główny bohater Auggie Warren opowiada przyjacielowi, który jest pisarzem, historię zdobycia swego aparatu fotograficznego. Opowieść jest darem przyjaźni, gdyż pomaga Paulowi zrealizować zamówienie redakcji „New York Timesa” na świąteczne opowiadanie. To jednak nie tylko dar przyjaźni, ale także nagroda za skupioną bierność odbioru, która robi miejsce słowom i obrazom w wycofanym i gościnnym, mownym zwykle umyśle czytelnika. Etyczne piękno tej wymiany (intrygująca opowieść w zamian za cierpliwe skupienie) wyrasta jednak na moralnie dwuznacznej sztuce retoryki narracyjnej, dzięki której odbiorca zostaje odwiedziony od reszty świata i od siebie samego, aby posłuchał innego. To nie bezbronna bierność twarzy powołuje subiektywną etykę narracji-daru³⁸, ale splót ekonomii i uwiedzenia, obietnica rozkoszy rozwiązania intrygi oraz uczestnictwo w komunikacyjnej grze wtrącają odbiorcę w narracyjny bezruch. Inaczej mówiąc: opowiadając, muszę sprawić, abys milczał, abym ja mógł opowiadać. Pierwszy cel narracji to odwieść odbiorcę od własnego języka, to sprawić, aby sam przestał mówić.

W realnej sytuacji narracyjnej, kiedy opowiadają i słuchają żywi ludzie, narrator ma do dyspozycji rozmaite środki przymusu, aby ukształtować idealnego odbiorcę własnej narracji. W drugiej części filmu *Kill Bill* Quentina Tarantino, Bill (David Carradine) opowiada Beatrix (Uma Thurman), przy ognisku, historię o wędrownym

³⁸ K. UCHIYAMA: *The Death of the Other: A Levinasian Reading of Paul Auster's Moon Palace*. „Modern Fiction Studies” 2008, Vol. 54, No 1, s. 115–139.

mistrzu kung-fu. Tarantino wraca w tej scenie do źródeł społecznej funkcji opowiadania – człowiek obdarzony retorycznym talentem wypełnia wolny czas słuchającym go ludziom. Świadomie sztuczna w swym patosie scena sugestywnie spłotła przemoc mówiącego głosu z przemocą fizyczną, jaka jest zasadniczą treścią filmu. Jednakże tym, co stanowi właściwy obiekt przemocy, jest czas, o panowanie nad którym walczy każdy podmiot mówiący, starając się jak najdłużej utrzymać odbiorcę w stanie milczenia. Przejście od oralności do pisma osłabia prymat nadawcy nad odbiorcą. Tekstualizacja mowy przemieszcza ją w sąsiedztwo rzeczy, których użytkownik może używać i które może porzucać w dowolnym momencie, jak również dokonywać na nich dowolnych operacji semiotycznych, praktycznie bez ograniczeń czasowych. Lektura tekstu jest nieskończoną zwłoką, serią niekończących się powrotów lub radykalnym porzuceniem. Czas lektury jest własnością czytelnika, nie autora. Albo raczej autor udziela tego czasu czytelnikowi:

Okamgnienie trwać będzie tak długo, jak zechcę,
pozwoli się podzielić na małe wieczności
pełne wstrzymanych w locie kul.
Na zawsze, jeśli każę, nic się tu nie stanie³⁹.

Paradoksalnie przemiany technologii utrwalania literatury znów wprowadziły stare problemy w centrum refleksji. Kariera audiobooków na nowo przywróciła problematykę żywej mowy w narracji literackiej oraz w wykonywaniu poezji. Dominik Antonik, podsumowując stan badań w tym zakresie, pisze:

Słuchanie ludzkiego głosu ma głęboko zakorzenione związki z doświadczeniami afektywnymi, a odbiór audiobooka jest tak szczególny i odmienny od lektury książki właśnie dlatego, że ta aktywna sfera wysuwa się na pierwszy plan i częściowo

³⁹ W. SZYMBORSKA: *Radość pisanie*. W: EADEM: *Poezje*. Przedmowa J. KWIATKOWSKI. Warszawa 1987, s. 98–99.

przysłania tekst. [...] Silna obecność głosu i wydobywającej go z siebie osoby sprawia, że z każdą książką mówioną odkrywamy nie tylko nową historię, ale także zawieramy trwałą znajomość z narratorem⁴⁰.

Głos czy raczej technologia emisji głosu nadal pozostaje w dyspozycji odbiorcy, który może mówiony tekst wyłączyć, ściszyć, przyspieszyć, przeskoczyć do innej partii czytanego tekstu itp., ale samego czasu lektury nie może naruszyć, wynika on bowiem z zarejestrowanej artykulacji tekstu, która może być tylko odtwarzana, bez możliwości interakcji z mówiącym podmiotem. Nie stanowią zatem audiobooki prostej repetycji oralności, ale ustanawiają nowy obiekt lektury, którym jest jakiś „tekstogłos”. Tę podwójność Andrzej Hejmej opisuje następująco:

W centrum uwagi jednak, jeśli traktować literaturę jako głos i skryptoralność, pojawia się teraz i głos/tekst (ze względu na głos czy to wybrzmiewający na żywo, czy to akuzmatyczny, czy już – niesłyszalny), i określona audiosfera, w której rodzą się i funkcjonują konkretne realizacje literackie (włącznie z transferami medialnymi), i – wreszcie – doświadczenie akustyczne odbiorcy często związane we współczesnym świecie, by powtórzyć, z sytuacją akuzmatyczną⁴¹.

Sytuacja odbiorcy, określona mianem „akuzmatycznej”, oznacza obcowanie z dźwiękiem oddzielnym na zawsze od swego źródła, a więc przede wszystkim chodzi o odbiór wszelkiego typu dźwięków zarejestrowanych. Zarazem treść tych rejestracji przynosi nie tylko zapis tekstu, ale także dźwiękowego świata, w którym czytanie się dokonuje: czytającego ciała, szelestu kartek, dźwięków wydawanych przez innych ludzi, rzeczy, zwierzęta, aurę itp. Zwykle więk-

⁴⁰ D. ANTONIK: *Audiobook „Teksty Drugie”* 2015, nr 5, s. 140.

⁴¹ A. HEJMEJ: *W kulturze dźwięku. Słuchanie literatury*. „Teksty Drugie” 2015, nr 5, s. 97.

szość z nich zostaje usunięta w procesie produkcji, ale można sobie wyobrazić fazę rejestracji, która te dźwięki zachowuje. Składają się one na swego rodzaju dźwiękową mapę rzeczywistości czytania, której odpowiada rzeczywistość odbioru. Doświadczenie odbiorcy ma również swoje akustyczne świadectwa, które rejestruje Brandon LaBelle w swoim *Lexicon of the Mouth*: szepty, krzyki, mruczenie, gwizdanie, nucenie, mlaskanie, przełykanie, wybuchy śmiechu i płaczu⁴².

Jedna strona tekstu pisanego i czytanego w milczeniu wolna jest od indywidualnej artykulacji pośrednika i tego kosmosu dźwięków, wydawanych przez jego ciało oraz towarzyszący czytaniu świat. Dla wielu czytelników praca wyobraźni może ruszyć z miejsca dopiero wtedy, kiedy po tej drugiej stronie zapadnie milczenie. Krystian Lupa, pytany przez Donatę Subbotko o ulubioną formę lektury, niezwykle trafnie objaśnia różnicę między słuchaczem audiobooka a czytelnikiem tekstu:

E-book może być, czasem puszczam sobie jakiś w wykonaniu Zosi, generowanego głosu w moim iPadzie. Wolę to od lektury aktorów, która jest nie do zniesienia. Aktorzy udają jakąś nadwiedzę. Albo udają autorów, ale są bardziej sutenerami lub komiwojażerami niż autorami. Albo wcielają się w bohaterów. Ich uzurpacja, ich przyjmowanie pozycji, do których nie mają dostępu, całkowicie mnie zniechęca, pozbawia obcowania z tajemnicą. Pamiętam czytanie matki, ona nie udawała, że wie, bo oczywiście nie wiedziała, czytała po prostu, jak czyta czyta-

⁴² B. LABELLE: *Lexicon of the Mouth. Poetics and Politics of Voice and the Oral Imaginary*. 2014. Przywołuję za: D. BRZOSTEK: *Tyrania oka, pokora ucha*. „Teksty Drugie” 2015, nr 5, s. 23. Tam też omówienie kluczowych prac reprezentujących nurt „Sound Studies”, które według Andrzeja Hejmeja są „próbą problematyzowania kwestii doświadczenia akustycznego w wymiarach biologiczno-psychologicznym, społeczno-kulturowym i antropologicznym, są reakcją na zmiany w sferze kultury i technologii” (A. HEJMEJ: *W kulturze dźwięku...*, s. 93).

jący – ciekawy, zagubiony w tajemniczym lesie, dawała się zaskakiwać. Ta naturalna perspektywa czytania przez czytającą, a nie przez opowiadającą – to było coś najbardziej magicznego⁴³.

Gniewne odrzucenie lektury inscenizowanej nie jest tylko idiosynkrazją czy tęsknotą do głosu Matki. Lupa mówi o zaskoczeniu i tajemnicy, które pewien rodzaj głośnej lektury unicestwiają. Akceptowalny głos z komputerowego syntezyzatora jest Barthes'owskim „pisanem na głos”, niejako w uszach czytelnika po raz pierwszy powstają wypowiedzane słowa, a nie zostają po prostu odczytane w sposób, w jaki nigdy nie wypowie ich żaden czytelnik. Chodzi – jak sądzę – o takie słuchanie, które likwiduje podział na podmiot (czytający aktor) i obiekt (tekst). Ja słuchającemu powinien udzielić się głos tekstu jako jego (odbiorcy) własny, aby sytuacja słuchania była zarazem „miejszem dzielenia się podmiotowości” – jak określa to Jakub Momro, komentując Jeana-Luca Nancy'ego⁴⁴.

Operacje, których dokonuje czytający lub słuchający literatury odbiorca, dzieją się w świecie i w czasie rzeczywistym, podlegają naturalnemu determinizmowi, a przecież pozwalają czytelnikowi praktykować ten rodzaj wolności, jaki jest niemożliwy do uzyskania poza lekturą. Odbiorca uwolniony od podmiotu mówiącego, przewagi jego głosu, pryncypialności, instytucji literatury itp. staje się dysponentem cudzych słów. Nie musi czekać cierpliwie na koniec wypowiedzi ani na jej objaśnienie; jest suwerenny w lekturze, co stanowi wyzwolenie nie tylko dla niego, ale też dla samej literatury, która staje się katalizatorem i treningiem wolności, także politycznej. W świetle historii tak rozumianego czytania, lektura literacka może okazać się jedną z ostatnich w pełni wolnych praktyk obywatelskich człowieka, kontrabandą emocji i niepoprawnych politycznie sądów, kłusowaniem – jak nazywa to de Certeau – na terenach zawłaszczono-

⁴³ Kwestionariusz „Książek”. Krystiana Lupe pyta Donata Subbotko. „Książki. Magazyn do Czytania” 2016, nr 1(20), s. 97.

⁴⁴ J. MOMRO: *Widmoontologie nowoczesności*. Genezy. Warszawa 2014, s. 519.

nych przez cywilne instytucje znaczenia: szkołę, uniwersytet, cenzurę. Podmiot czytający, bez względu na swoją pozycję społeczną lub osadzenie w systemie władzy, rzuca wyzwanie ujarzmiającym dyskursom, także dyskursowi historii literatury. Może to czynić, ponieważ czytając, sprawia, że

jego miejsce nie jest tu czy tam, nie jest to czy inne, lecz ani to, ani inne, zarazem wewnątrz i na zewnątrz, tracąc jedno i drugie przez wymieszanie, kojarzenie nieruchomych tekstów, które czytelnik ożywia i które zamieszkuje, ale których właścicielem nie jest. W ten sposób wymyka się on zarówno prawu każdego osobnego tekstu, jak i prawu środowiska społecznego⁴⁵.

Owo wymykanie nie dokonuje się jednak w jakąś pustkę zapisanych stron. Do lektury zabieramy całe nasze życie, które mości sobie miejsce w „napisanym lesie” obok „napisanej sarny”, więcej jeszcze, bo razem ze mną i światem do lektury wraz ze mną zabierają się wszystkie moje lektury. Nic bardziej mylnego niż obraz czytelnika jako człowieka wyalienowanego ze świata, eremity odwróconego twarzą od rzeczywistości. W istocie, jest to najbardziej uspołeczniona jednostka, która pomnaża w lekturze ludzi i światy, z którymi wchodzi w bliski, często intymny kontakt.

Na taki społeczny charakter lektury zwraca uwagę Anna Janus-Sitarz, omawiając znakomity artykuł *Reading Around the Text* Magnusa Persona:

Kiedy mówimy o czytaniu, nie mamy już na myśli jedynie cichej, prywatnej lektury tradycyjnej, drukowanej książki, przenosi się ona bowiem coraz częściej w przestrzeń publiczną, w postaci literackich festiwali, slamów poetyckich, wizyt pisarzy w bibliotekach, szkołach. Kluby książki pojawiają się w prywatnych domach, w telewizji czy internecie, a „literacka turystyka” z pielgrzymkami do miejsc związanych ze znanymi autorami, niejed-

⁴⁵ M. de CERTEAU: *Wynaleźć codzienność...*, s. 173.

nokrotnie jest ważnym czynnikiem wspierającym atrakcyjność danego miasta czy regionu⁴⁶.

W takim rozumieniu jakiegokolwiek świadectwo lektury – od wpisu na blogu po studium analityczne – jest eksperymentem w zakresie komunikacji społecznej, możliwej dzięki czytaniu literatury.

Omawiany tu czas lektury rozumiany zarówno jako zmiana w obrębie badań literackich, jak i rosnące zainteresowanie intymistyką doświadczenia czytania zbiega się, zwłaszcza w Polsce, z postępującym spadkiem czytelnictwa. Kolejny raport o stanie czytelnictwa przeprowadzony przez TNS Polska dla Biblioteki Narodowej pokazuje, że w stosunku do roku 2014 o 5% spadła liczba osób, które przeczytały przynajmniej jedną książkę. Ważny jest przedział wiekowy badanych, jest to mianowicie licząca 3000 osób reprezentatywna grupa Polaków w wieku 15 lat i więcej, co oznacza, że potencjalny (ankietowany) czytelnik kończy lub skończył kontakt z literaturą w ramach obowiązku szkolnego. Obnaża to słabnącą rolę szkoły w budowaniu nawyku czytania. Byłoby jednak za proste uznać odpowiedzialność szkoły za to, że w 2015 r. 63% Polaków nie przeczytało jakiegokolwiek książki (w 2014 stanowiło to 58%)⁴⁷. Zazdrośnie spoglądając w stronę Czech, Holandii czy Szwecji, szukamy często jakichś genetycznych uwarunkowań niezwykle wysokiego poziomu czytelnictwa w tych krajach, zapo-

⁴⁶ A. JANUS-SITARZ: *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*. Kraków 2016, s. 170.

⁴⁷ I. KORYŚ, D. MICHALAK, R. CHYMKOWSKI: *Stan czytelnictwa w Polsce w 2014 roku*. Dostępne w internecie: <http://www.bn.org.pl/download/document/1428654601.pdf> [data dostępu: 15.03.2016]; M.R. CHEBAB: *Dramatyczne wyniki badań czytelnictwa. Dlaczego czytamy coraz mniej*. „Gazeta Wyborcza”, 15.03.2016, s. 1. Dostępne w internecie: <http://wyborcza.pl/1,75475,19767438,dramatyczne-wyniki-badan-czytelnictwa-dlaczego-czytamy-coraz.html#ixzz43KSlt4Lzh><http://wyborcza.pl/1,75475,19767438,dramatyczne-wyniki-badan-czytelnictwa-dlaczego-czytamy-coraz.html#ixzz43KIfzHG> [data dostępu: 13.03.2016].

minając o pracy, jaką rządy tych państw oraz instytucje publiczne wykonały, aby osiągnąć ten stan⁴⁸.

Wspominam o tym, choć prezentowane dalej refleksje i analizy nie należą do obszaru socjologii lektury. Czynie to natomiast w przekonaniu, że problematyka aksjologiczna jest integralnie związana z badaniami nad czytaniem literatury jako praktyki kulturowej o kolosalnym znaczeniu dla budowania społeczeństwa obywatelskiego. Rola uniwersytetu i szkoły jest tu nie do zastąpienia, gdyż tylko one, na krótko, zarządzają czasem społecznej lektury. Jeśli się tego wyrzekną lub zostaną tego wpływu pozbawione, społeczeństwo utraci możliwość ćwiczenia wolności wypowiedzi, empatii, komunikacji – niemożliwe do uzyskania w inny sposób. Czytanie literatury nie jest naturalne, jest sztuką, która – jak tradycyjne, szlachetne rzemiosła – może zaniknąć.

Jeśli nie będziemy podkreślać fundamentalnego znaczenia nauk humanistycznych i sztuk, one z czasem znikną, ponieważ nie generują finansowych zysków. Robią jednak coś o wiele bardziej cennego: kształtują świat, w którym warto żyć, osoby, które w innych dostrzegają pełnych ludzi wraz z ich własnymi przemyśleniami i odczuciami zasługującymi na szacunek i zrozumienie⁴⁹.

Jednym z warunków manifestu Marthy C. Nussbaum jest przywrócenie silnej pozycji czytania literatury w szkole. W swoich przekonaniach pozostaje ona jednak bardzo daleko od zjawisk i procesów w obrębie humanistyki uniwersyteckiej, które mogłyby pomóc w postulowanym przez nią odrodzeniu. Nie godząc się na lament lub

⁴⁸ Szczególnie sugestywnym przykładem jest Szwecja, której polityka czytelnictwa została zestawiona z polską w znakomitej publikacji: *Szwecja czyta. Polska czyta*. Red. K. TUBYLEWICZ i A. DIDUSZKO-ZYGLEWSKA. Warszawa 2015.

⁴⁹ M.C. NUSSBAUM: *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*. Przeł. Ł. PAWŁOWSKI. Warszawa 2016, s. 162.

melancholijny impas między bogactwem akademickich teorii tekstu a skrzeczącą rzeczywistością „nieczytania”, postuluję i praktykuję w niniejszej książce robienie „doświadczeń czytania”. Nie piszę o doświadczeniu uogólnionym i zdyscyplinowanym w formę eksperymentu, czyli zaprojektowanego badania empirycznego. Używa tej metody i pisze o jej efektach Maciej Maryl:

Badanie miało na celu ustalenie różnic między czytaniem tekstów literackich w druku i na ekranie komputera. Odpowiedź na tak postawione pytanie wymagała przeprowadzenia eksperymentu. [...] Badanych poproszono, by podczas lektury podkreślali fragmenty, które uznają za ważne dla całej opowieści lub po prostu interesujące. Grupa D podkreślała tekst markerami, a grupa E za pomocą myszki (wykorzystano platformę Diigo.com). Czas lektury mierzono zegarem cyfrowym. Layout tekstu był identyczny w obydwu grupach – zastosowano tę samą czcionkę, białe tło, akapity, marginesy⁵⁰.

Mierzony niezawodnym zegarem (cyfrowym) czas nie musi jednak korespondować z tą dziwną kategorią czasu, jaka odpowiada wewnętrznemu doświadczeniu lektury, które nic sobie z tej obiektywności nie robi i może sprawić, że w kilka minut czytania przeżyjemy zdarzenia wielu dni i – jak pisze Tomasz Mann – „owe trzy tygodnie załatwimy i pogrzebiemy jak z bicia trzaski”⁵¹. Tylko w krótkim wstępnym namyśle wydaje się to niepodobieństwem. Wyjaśnia więc dalej autor *Wybrańca*:

To więc mogłoby wydawać się dziwnym; a jednak jest to w porządku i zgadza się całkowicie z prawami opowiadania i słuchania. Bo jest w porządku i zgadza się z tymi prawami fakt, że czas tak samo urasta lub kurczy się w naszej świadomości, schodzi szyb-

⁵⁰ M. MARYL: *Życie literackie w sieci. Pisarze, instytucje i odbiorcy wobec przemian technologicznych*. Warszawa 2015, s. 129.

⁵¹ T. MANN: *Czarodziejska góra*. Przeł. J. KRAMSZTYK. T. I. Warszawa 1972, s. 283.

ko lub dłuży się nam w tej samej mierze co młodemu Hansowi Castorpowi, bohaterowi niniejszego opowiadania⁵².

Metalekturowe refleksje zapisane w utworach literackich są równie godne podjęcia i rozwinięcia, co doświadczenia samych czytelników. Swoiste doświadczenia zagęszczenia czasu i jego rozciągliwości, jakich doznaje bohater Manna podczas pobytu w górskim sanatorium, odpowiadają bezpośrednio zdolności literatury wprawiania w podobne stany czytelnika. Mieke Bal, na marginesie analizy pewnego projektu artystycznego, dopowiada i precyzuje wytwarzanie przez sztukę takiego właśnie zakłócenia doświadczenia jednorodności czasu przez odbiorcę:

Ten narratologiczny brak jasności w kwestii czasów teraźniejszego i przeszłego prowadzi do głębokiego zaniepokojenia dotyczącego bycia i czasu. Symetrycznie do tego temporalnego wymieszanie przeszłości z teraźniejszością i rozplaszczanie czasu w symultaniczności, sporadyczne użycie czasu przeszłego właściwego snuciu opowieści wyklucza zbyt bliską identyfikację ze sposobem doświadczania czasu przez Elisę. W efekcie nie możemy być pewni, czy subiektywne doświadczenie – psycho-tycznej czy nienaturalnej egzystencji w filozoficznym eksperymencie – jest tu istotne⁵³.

Podążę tymi tropami, wykorzystując pojęcie „eksperyment lektury”, które dobrze ujmuje podwójność czytania literatury jako procesu bardziej p a s y w n e g o, kiedy mówimy o doświadczaniu (przeżywaniu) tekstu, lub a k t y w n e g o, gdy czytanie wiąże się z krytyką, interpretacją, generalnie z praktykowaniem „sztuki podejrzenia”. W tym drugim przypadku doświadczenie lektury oznacza eksperymentowanie z czytaniem tekstu.

⁵² Ibidem, s. 283–284.

⁵³ M. BAL: *A gdyby tak? Język afektu*. Przeł. M. MARYL. „Teksty Drugie” 2009, nr 3, s. 178–179.

Zadanie czytelnika – w myśl tej formuły – nie polega na analizie formalnej tekstu, lecz na nasłuchiowaniu słowa, podsłuchiowaniu istoty rzeczy, która przemawia w języku. [...] Wszędzie tam, gdzie czytelnik przystępuje do czytania z określonym programem w głowie, gdzie pojawiają się analityczne narzędzia, gdzie pojawia się teoria i – jak pisze Heidegger – określony sposób stawiania pytań, mamy do czynienia z lekturowym eksperymentem. [...] Zawsze, gdy zaczynamy pisać o czytaniu (albo po prostu interpretować literaturę), zaczynamy także eksperymentować⁵⁴.

W refleksji Grzegorza Jankowicza wyraźnie widzimy różnicę między lekturowym „doświadczeniem” i „eksperymentem”. Kiedy myślimy o doświadczaniu lektury jako jej przeżywaniu, na pierwszy plan wysuwa się indywidualność aktu czytania, niepowtarzalny – mimo determinacji biologiczno-kulturowej – spłot zdarzenia i odrębności pojedynczego podmiotu, który czyta. Kiedy jednak z przypadku lektury uczynimy przypadek analityczny, wówczas możemy przejść od doświadczenia do eksperymentu lektury, a tym samym uniknąć dyktomii: ogólne – pojedyncze; subiektywne – obiektywne itp. Polszczyzna znakomicie zachowuje, eksponuje i znosi opozycję między doświadczeniem jako przeżywaniem a doświadczeniem jako eksperymentem, zwłaszcza w przypadku doświadczenia czytania. W obu wypadkach „doświadczenie lektury” musi mieć składnik rzeczywistego czytania tekstu, tyle że w eksperymencie lektury zostaje ono odniesione do innych doświadczeń, czyli podlega modelowaniu, intersubiektywizacji, słowem jest doświadczeniem teoretyzowanym. Procesualność tych form gramatycznych jest nieprzypadkowa i ma podkreślić założony opór doświadczenia wobec tych praktyk. Treścią tego doświadczenia są wszak nie tylko nasze akty poznawcze,

⁵⁴ G. JANKOWICZ: *Doświadczenie lektury, lektura eksperymentalna* – Heidegger, Blanchot. Dostępne w internecie: <http://portliteracki.pl/przystan/teksty/doswiadczenie-lektury-lektura-eksperymentalna-heidegger-blanchot/> [data dostępu: 04.01.2016].

ale afekty i emocje, indywidualne reakcje fizjologiczne, dla których nie ma zwykle miejsca w teoriach odbioru. Stając się składnikami eksperymentu, zyskują rangę obiektów analizy.

Dla dydaktyki takie rozumienie doświadczenia lektury oferuje wiele możliwości przejścia od indywidualnego przeżywania literatury do dzielenia się tym doświadczeniem oraz do doświadczenia wspólnego, w rozumieniu: „zróbmy eksperyment” albo „poddajmy eksperymentowi (próbie)” taką czy inną hipotezę na temat tekstu; sprawdźmy, czy to tak działa, czy wzrusza, śmieszy, jest zrozumiałe, zachwyca &c. W ten sposób możemy eksperymentować z lekturą, czyli przeprowadzać doświadczenia, w których niezbędnym składnikiem doświadczenia jest doświadczenie własnego czytania. Metoda eksperymentalna opiera się również na dokonaniu i analizie aktu czytania – własnego i innych czytelników. Dzisiejszy status literatury w szkole to lektura bez czytania, czyli rzecz w kawałkach, parafrazach, streszczeniach. Koncepcja lektury jako eksperymentu wymusza najpierw odczytanie tekstu, czyli traktuje czytanie literatury jako akt niezbędny dla przeprowadzenia eksperymentu (doświadczenia). Czytanie jako eksperyment ma też ten niepowtarzalny walor, że uczy wyobrażania sobie tego, czego nie doświadczyłam jako właśnie eksperymentowania z różnymi możliwościami języka, życia, historii, przyszłości. Zanim bowiem eksperyment stanie się częścią empirii, musi zostać wyobrażony, a w tym czytanie literatury jest praktyką niezastąpioną.

Kolejne rozdziały są takim właśnie rodzajem eksperymentów lektury, w których próbuję przekształcić własne i cudze doświadczenia czytania w pewne porządki (sekwencje, modele). Pozwalają one uchwycić złożony świat fenomenów czytania jako form artykulacji lektury, możliwy do przekazania komunikat o tym, co dzieje się z nami i co my robimy z tekstami podczas ich czytania.

Zakładając więc, że komentarz literaturoznawcy jest zawsze również zapisem jego aktu lektury, chciałabym podjąć próbę prezentacji szeregu aktów mojej lektury zapisywanych jako eksperyment czyta-

nia, ale także odcisnięte w przygodności *écriture*, wydarzenie indywidualnej lektury. Czas lektury nie jest czasem innym – wyrwanym życiu lub życie uzupełniającym. To po prostu jeden, bo innego nie ma, czas życia, tyle że spędzany w towarzystwie książek – *the company we keep* – jak to mądrze określił Wayne Booth.

Dotyk tkwi w nas uśpiony, oko zaś go zastępuje,
choć często bardzo nieudolnie.

J.G. HERDER: *Dziennik mojej podróży z roku 1769*

Słowo mówi

ale

słowo jeżeli jest dobre

dotyka

T. SŁAWEK: *O rozmowie*

DOTYK LITERY

Pierwszym wspomnieniem szkolnej nauki o języku są dla mnie dwie rymowanki Witolda Gawdzika, eksponujące różnicę między głoską a literą:

Literę widzę oraz piszę, głoskę wymawiam oraz słyszę.

Gdy ktoś zapyta, powiedz tak: litera jest to głoski znak.

Odwołanie się do zmysłowej percepcji litery, którą mogę zobaczyć, i głoski, którą mogę usłyszeć, okazało się na tyle funkcjonalne dydaktycznie, że pierwszą z rymowanek powtarzałam bez zastanowienia także swoim uczniom i dzieciom. Drugi z wierszyków autora *Gramatyki na wesoło* zawsze wydawał mi się bardziej skomplikowany z powodu przywołanej w nim kategorii znaku, którego próby definiowania zaczęły się w moim życiu dopiero na pierwszym roku polonistyki, powodując niemałe i trwające do dziś kłopoty ze zrozumieniem relacji między znakiem a rzeczywistością. Wówczas jednak, w szkole podstawowej, alfabet nie wzbudzał we mnie intelektualnego niepokoju. Jak niewidoma, zawierzyłam kształtom liter pisanych, z którymi właściwy kontakt odbywał się poprzez ołówek lub pióro. Trud pracy w literach, utrzymanie nieosiągalnego wzoru przykładów, gumowanie lub skrobanie żyłką kształtów niewydarzonych, niezdarne poprawki, cieknięcie pióra, kleksy i roztarcia świeżego atramentu – wszystko to stanowiło namacalny dowód, że praca nad językiem odbywa się ręcznie; że język, wbrew cielesnemu położeniu, działa za pomocą dłoni, że jest rzemiosłem rąk. Czytanie wydawało

się proste i bezcielesne wobec tej epopei rękodzieła, udręki niedoskonałości znaczonej splamionymi opuszkami palców.

Rosnąca sprawność pisania wyparła pamięć o tej pracy liternicznej, ręce stawały się coraz bardziej czyste, oko zaczynało brać górę nad ręką, sprowadzoną do roli pokornej sługi czytającego umysłu. Ale prawda jest inna – w długiej drodze do znaczenia ręka dotykająca litery odgrywa na początku rolę ważniejszą. Wspomnienie to nie jest dziełem nostalgii, ale badawczej hiperbolizacji, wnikliwego krótkowidztwa, które pozwala zobaczyć problem w powiększeniu i przemieszczać w laboratoria innych kontekstów, aby testować podejrzliwość wobec litery. Od lat 90. za sprawą elektronicznych edytorów tekstu słabnie nasza świadomość materialności pisma oraz nasz bezpośredni udział w jego wytwarzaniu. Jeszcze maszyna do pisania wymagała pokonania oporu, zostawiała ślady indywidualnych błędów, miała swój głos. Nieznośna lekkość pisma elektronicznego uwolniła pismo ze związku z ręką. Czcionki są doskonałe i wymienne. Wszystko może zostać usunięte lub odzyskane, nie ma rękopisów, można co najwyżej „śledzić zmiany”. Zanikające na oczach naszego pokolenia pismo ręczne traci najpierw nimb sztuki pisania. Za Walterem Benjaminem należałoby powiedzieć, że pismo straciło aurę niezwyklej umiejętności, indywidualnie praktykowanej technologii, która otwierała drzwi do wiedzy. Znakomicie ujął tę aurę sam Benjamin, wspominając własne dzieciństwo:

Ze wszystkiego, z czym zetknąłem się w dawnych latach, nic nie budzi we mnie większej tęsknoty niż klocki do czytania. Pudło mieściło w sobie litery na tabliczkach, pojedyncze, napisane gotykiem, w którym wydawały się młodsze, wręcz bardziej dziewczęce niż w druku. Układały się smukło na ukośnym legowisku, każda skończenie doskonała, na danym miejscu w szeregu, związana regułą swojego zakonu, słowem, do którego należały jako siostry. Podziwiałem, jak aż taka bezpretensjonalność może istnieć w połączeniu z aż taką wspaniałością. Był to stan łaski. A moja prawa ręka, która o niego posłusznie zabie-

gała, nie odnajdowała go. Musiała pozostawać na zewnątrz jak odźwierny, co ma wpuszczać do środka wybranych. Zatem jej obcowanie z literami pełne było wyrzeczeń. Tęsknota, jaką budzi ono we mnie, dowodzi, jak bardzo było tożsame z moim dzieciństwem. Tym, czego naprawdę szukam w owym obcowaniu, jest ono samo: całe dzieciństwo, jakie zawarło się w chwytaniu liter, które dłoń wsuwała na listwę, gdzie miały się układać w słowa. Dłoń może jeszcze snić o tym chwycie, lecz już się nie przebudzi, aby wykonać go w rzeczywistości. Tak i ja mogę snić o tym, jak ongiś uczyłem się chodzić. Nic to jednak nie pomoże. Dziś chodzić potrafię; uczyć się chodzić już nie¹.

Mimo że bohater nie pisze, choć układa wyrazy z gotowych liter, istotne jest właśnie „czytanie rękami”, a nie wyłącznie oczami. Idzie bowiem o wolność kombinowania liter i wyrazów, o rzeczywiście twórczą pozycję przyszłego czytelnika, który – podległy słownikowi i gramatyce – sam odtwarza i wypróbowuje możliwości języka. Czytanie jako wyłącznie praktyka oczu utwierdza natomiast obraz czytania jako czynności biernej, receptywnej, dekodującej tylko zapis stworzony przez kogoś innego. Dotykanie klocków z literami, które fascynują swoim kształtem i możliwościami słowotwórczymi, wyczula na materialność i autonomię języka, co w przyszłości stanowić będzie kryterium krytycznej postawy wobec dyskursu. Tymczasem, w dzieciństwie jest to lub może być przyjemność wynikająca z odkrywania własnej wolności i samodzielności, a więc tych wartości, które powinny cechować lekturę, zwłaszcza lekturę literatury. Jako ekwiwalent tej przyjemności Benjamin proponuje naukę chodzenia, którą osiągnąć można tylko raz. Czytanie i chodzenie stanowią w jego refleksji dwie umiejętności, które pozwalają nam się podnieść, stanąć godnie na dwóch nogach i zrozumieć otaczający świat. Genealogia naszych indywidualnych lektur doskonale korespondu-

¹ W. BENJAMIN: *Berlińskie dzieciństwo około roku tysiąc dziewięćsetnego*. Przeł. A. KOPACKI. „Literatura na Świecie” 2001, nr 8–9, s. 105–106.

je ze słynnymi zaleceniami Kanta, aby stanąć na własnych nogach i myśleć bez obcego kierownictwa. Droga do tej oświeconej wolności jest lektura, a celem – przynależność do „publiczności c z y t a j ą c e g o ś w i a t a”². Uprzedzając rozważania z rozdziału: *Lektura, której nie było*, dodam, że nie musi to być rozkosz utracona. Właśnie konieczność „przejścia na własnych nogach” (przeczytania osobistego/osobista lektura) ścieżek po wielokroć deptanych, odnawia je, dając poczucie dokonania tego po raz pierwszy.

Przybycie na własnych nogach do miejsca, o którym śniliśmy dniami i nocami, które tak długo sobie wyobrażaliśmy, rozświetla nam drogę powrotną. I to, czego dokonaliśmy kosztem ogromnego zmęczenia, często wycieńczenia, w obliczu upragnionej obecności zmienia się w pasmo koniecznych i radosnych momentów. Dzięki chodzeniu czas staje się odwracalny³.

Benjamin i Grosa analogia czytania i chodzenia wskazuje również na wpisaną w naukę tych umiejętności niepewność i wysiłek, które towarzyszą nam, filologom, już zawsze. Walter Benjamin w *Dzienniku moskiewskim*⁴ porównuje swój trud rozpoznawania liter pisanych cyrylicą do ostrożnego poruszania się po lodzie. Tym razem to wysiłek dorosłego, znakomicie wykształconego intelektualisty, który odkrywa w sobie radosną niezdarność wobec lektury trudnego tekstu. Jest nim – według Adama Lipszyca – próba przeczytania swoistego „tekstu Moskwy”:

Niczym dziecko czy półanalfabeta rozszyfrowuje rosyjskie napisy, z radością rozwiązuje „zagadkę człowieka z alfabetem”, który po prostu sprzedaje „litery do naklejania na walonki, żeby się

² I. KANT: *Odpowiedź na pytanie: czym jest oświecenie?* W: IDEM: *Rozprawy z filozofii historii*. Przekł. i oprac. T. KUPŚ. Kęty 2005, s. 45.

³ F. GROS: *Filozofia chodzenia*. Przeł. E. KANIOWSKA. Warszawa 2015, s. 138.

⁴ Zob. W. BENJAMIN: *Dziennik moskiewski*. Przeł. B. BARAN. Warszawa 2012.

nie myliły” (13 grudnia). Te próby idą w parze z dziecięcą nauką chodzenia po lodzie, którą w eseju o Moskwie nazywa wprost „stadium dziecięcym”. W chodzeniu po lodzie pomagają właśnie walonki oznaczone inicjałami imion; proces niepewnego czytania towarzyszy procesowi chwiejnej wędrówki nowicjusza (6 grudnia, pierwszy dzień pobytu): „Poszedłem więc Twerską w stronę Kremla i po półgodzinie zawróciłem, uważnie sylabizując napisy na szyldach sklepowych i krocząc ostrożnie po gładkim lodzie”⁵.

Wbrew utracie doświadczenia nauki lektury zapowiedzianej w miniaturze o klockach do czytania, znów, już jako dorosły czytelnik, doświadcza tej radości. Szczególnie ważna dla dydaktyki lektury jest ta „pedagogika radości”, która opiera się na wyzyskaniu przyjemności przezwyciężania oporu tekstu trudnego do przeczytania lub zrozumienia. Pamięć o materialnej przeszłości lektury, o jej somatycznej czy organoleptycznej treści warto aktywizować jako doświadczenie wspierające dydaktykę znaczenia.

Warto też podsycać opór wobec niematerialności znaków elektronicznych, jak i nostalgię za formami pisma bardziej stabilnymi, cięższymi, bliższymi rzeczy. Nie wykluczałabym sięgania po wzornictwo użytkowe czy modny design, w którym coraz częściej litery są wykorzystywane w różnych funkcjach – jako poduszki, podpórki na regał z książkami, dekoracja ścienna, motyw zdobiący tkaniny zasłon i tapicerki, nogi stołu i wiele innych. Miłośnikom literackiego projektanci proponują także szale, materiały, biżuterię, body painting rodem z *Pillow Book* Greenaway, a do tego czekoladki, ciastka i precelki w kształcie liter. Jakby materialność nadawała w naszych oczach wiarygodności znakom. Wyczuwalny dotykiem kształt na banknocie świadczy o jego oryginalności, a wypukły druk na karcie kredytowej potwierdza naszą wypłacalność. Modne lite-

⁵ A. LIPSZYC: *Benjamin na lodzie*. Dostępne w internecie: dwutygodnik.com/wydanie/2012/92 [data dostępu: 29.02.2014].

ry jako obiekty dekoracyjne służą lekturze niesprzecznie z bezpośrednimi promocjami czytelnictwa czy informacjami o nowościach księgarskich.

Chyba nigdy dotąd materialna ekspansja pisma nie była tak silna. Napór przedstawień pisma jest – jak się wydaje – w kontraście z jego transformacją w formy elektroniczne, a więc wirtualne, łatwe do usunięcia z ekranu dwoma komendami, co też okazuje się pozorne wobec zdolności programistów do odzyskiwania utraconych danych. Kariera ekranów dotykowych znosi tę opozycję. Nigdy w historii czytania nie posługiwaliśmy się tak bardzo palcami podczas lektury. Wobec ogromu przeglądanych palcami stron, dotyk jest często jedyną formą lektury. Wszystko jest do dotknięcia, ale całość niemożliwa do przeczytania. Za upowszechnieniem dotyku stoją nowe technologie, dzięki którym możemy, jak w dzieciństwie, dłonią dotykać liter, dokonywać pospiesznych, często automatycznych wyborów już nie tylko liter, ułożonych na klawiaturach naszych komputerów, ale całych zdań i stron poddanych operacjom naszych palców, które powiększają, tną, wysyłają, odbierają, modyfikują teksty.

Ten, kto posiadał *techné* pisma – pisał Derrida – będzie na niej polegał wiedząc, że może przekazać swoje myśli zewnątrz, oddać je do przechowania, powierzyć fizycznym znakom, przestrzennym lub umieszczonym na powierzchni tabliczki. Przekona się, że sam może zniknąć, lecz *tipoi* (ślady) pozostaną, że może o nich zapomnieć, lecz one nie porzucą swej służby⁶.

Wolność czytelnika jest dziś daleko większa, gdyż technologia pozwala mu zlekceważyć nienaruszalność porządku drukowanego dyskursu, ramy strony, materialną skończoność tekstu. Nie tylko w interpretacji ma on swobodę, ale w ingerencji w architekturę pisma, bez troski, że cokolwiek się zawali. Litera obiecywała, że na oświecenie zawsze jest czas, który nastąpi wraz z początkiem czy-

⁶ J. DERRIDA: *Farmakon*. Przekł. K. MATUSZEWSKI. W: J. DERRIDA: *Pismo filozofii*. Wybrał i przedmową opatrzył B. BANASIAK. Kraków 1992, s. 49.

tania, od litery do słowa, od słowa do zdania, i dalej do książki, która ma pełnić funkcję pamięci, zostawić ślad naszej obecności i myśli; nie tylko zaprzeczyć nietrwałej mowie, ale nawet ją pominąć. Wszak tekst napisany nie musi być wcześniej wypowiedziany. Tu jednak dopada nas wątpliwość, czy dotyk nie powiększa jeszcze zwłoki znaczenia, do którego wędrówka może być ciągle odkładana. Złudza powszechnej dostępności dorobku kultury za sprawą dotknięcia (kliknięcia) wcale nie musi i nie prowadzi do powszechnego oświecenia. Rodzi natomiast deprawujące poczucie zwłoki, niekończącego opóźnienia, które wynika z cywilizacyjnego ułatwienia dostępu do zapisanej treści. Wraz z nastaniem klawiatury, a obecnie ekranów dotykowych, weszliśmy (wróciliśmy?) do epoki dotykania liter, do niedawna tylko podczas pisania, ale wraz z czytnikami i aktywnymi ekranami także podczas lektury. Teraz naprawdę dotykamy słów, chcąc je czytać, trochę jak dzieci, a trochę jak niewidomi. Zmienia się też kształt śladów naszych lektur, które wypełniają zakładki „Historia” w programach operacyjnych naszych czytników i komputerów. Lektura hipertekstu elektronicznego jest doświadczeniem scalania tekstu przez dotyk (klawiatury, ekranu). Jay David Bolter podkreśla szczególną rolę czytelnika hipertekstów, który wciela metaforę reżyserskiego czytelnika,

ponieważ czytelnik bierze udział w powstawaniu tekstu jako ciągu słów. [...] Jeśli autor zapisał wszystkie słowa i wybrał wszystkie obrazy, czytelnik wciąż musi je wywołać i określić kolejność ich wyświetlania poprzez dokonanie wyborów i uruchomienie linków. Autor zapisuje zestaw potencjalnych tekstów, z których czytelnik wybiera. Nie istnieje jednolity tekst poza czytelnikiem⁷.

Lektura hipertekstu uzmysławia (w szczególnym znaczeniu słowa u-zmysławia) nasze praktyki odbiorcze, ich dynamikę, cza-

⁷ J.D. BOLTER: *Przestrzeń pisma. Komputery, hipertekst i remediacja druku*. Przeł. A. MAŁECKA, M. TABACZYŃSKI. Kraków–Bydgoszcz 2014, s. 215.

sowość, przygodność. Hipertekst ma coś z książki-zabawki⁸, która wyzwała lekturę wyobraźnię i kreatywność. Więcej, dzięki swojej „płynnej” architekturze pozwala czytelnikowi przejąć pewne kompetencje autora.

W 2007 r. globalna księgarnia Amazon zaprezentowała czytnik e-booków Kindle. Z perspektywy historii czytania jest to data przełomowa – prawdziwy początek końca książki jako tego, co jest w niej niezależne od tekstu. Książka nie jest bowiem tożsama ze swą zawartością, ale należy do kultury materialnej i symbolicznej jako przedmiot o kluczowym znaczeniu dla funkcjonowania życia intelektualnego i wyobrażeń z nim związanych. Zaświadczają o tym klasyczne teksty, jak: *Burza*, gdzie księgi Prospera to jego najważniejszy magiczny artefakt, *Faust*, którego bohater odrzuca księgi jako kres ludzkiej mądrości, *Fahrenheit 451* Raymonda D. Bradbury’ego, gdzie niszczenie książek wskazuje na ich rolę w budowaniu kultury wolności słowa czy *Zbyt głośna samotność*, której bohater jest niszczycielem i apologetą książki w jednej osobie. Wszystkie wymienione tam aspekty społecznej roli książki wiążą się z jej tradycyjną formą. Jak pisze David Pearson, „trójwymiarowy format książki posiada cechy, które wpływają zarówno na sposób odbierania ich treści, jak i wykorzystują funkcję książki jako kulturowego artefaktu”⁹.

⁸ Mam tu na myśli książki dla dzieci, które pojawiły się już w XVIII w. w Wielkiej Brytanii. Charakterystyczne chwytły konstrukcyjne książki-zabawki to „wyskakujące” z rozłożonych kart przestrzenne ilustracje, gra kształtem książki, dodatki akustyczne oraz uruchamiane zmysłem dotyku ruchome elementy tekstu i ilustracji. Popularne dziś książki-zabawki operują wieloma conceptami edytorskimi; książki-zabawki wykonuje się z wodoodpornego materiału, pokrywa sztucznym futrem, nadaje się im nietypowe kształty. Zob.: M. ZAJĄC: *Książki zabawki: długa historia i dzień dzisiejszy*. W: G. LESZCZYŃSKI, M. ZAJĄC: *Książka i młody czytelnik: zbliżenia, oddalenia, dialogi*. Warszawa 2013; T. JANSSON: *Co było potem? Książka o Mimbli, Muminku i Małej Mi*. Przeł. E. KOZYRA-PAWLAK. Gdańsk 2011; H. TULLET: *Książka z dziurą*. Przeł. Z. NACZYŃSKA, A. SPRYCHA. Warszawa 2013.

⁹ D. PEARSON: *Books as history. The importance of books beyond their texts*. London 2008, s. 22.

Za sprawą interaktywnych portali księgarskich czytelnik zyskał możliwość wyrażania opinii o ulubionych książkach, rekomendacji, polemiki, a nawet publikowania swoich tekstów literackich. Nastąpił transfer przestrzeni, na której czytelnik zostawiał swoje ślady – z marginesów, podkreśleń, zagięć, wytluszczeń na bezcielesną, aseptyczną, zunifikowaną przestrzeń cyfrowego wpisu internetowego, którego kształt określa informatyczny algorytm. Nigdy opinia czytelników nie była tak znacząca i wszechobecna, wypierając rolę tradycyjnej krytyki literackiej. Prawo do upublicznienia prywatnej lektury i sądu o niej ma jednak cenę, a stanowią ją nasze dane zakupowe, nasze gusty, nasze rekomendacje – bezcenne informacje dla sprzedającego. John Sargent, jeden z dyrektorów wydawnictwa Macmillan, wspomina swój szok, kiedy zorientował się w strategii Amazon: „Głupi, myślałem, że to po prostu księgarnia. Tymczasem książki były sposobem na pozyskanie danych. Książki to ich strategia pozyskiwania klientów”¹⁰. Korzyści są dla nas ogromne, na czele z niską ceną oraz dostępnością rzadkich, niskonakładowych wydawnictw. Powstają nowe społeczności lektury sprzyjające popularyzacji czytania i rozmów o lekturach. Jesteśmy częścią gigantycznej społeczności, a zarazem technologia daje nam złudzenie, że w tej księgarni-Babel jesteśmy sami. To, co tracimy, wydaje się głównie sentymentalne – materialność książki, zapach druku i papieru, kartkowanie, zróżnicowane formaty, rozmaite techniki edytorskie. Poważniejsze jest znikanie książek z domów oraz księgarni, zwłaszcza w mniejszych miejscowościach i związane z tym rytuały przeglądania książek. Jeszcze nie sposób powiedzieć, jak zmieni się psychologia lektury „poza książką”.

Nauczanie to nieustanne zaczynanie od nowa, co przeczy przekonaniu, że startujemy z poziomu, na którym zatrzymali się nasi poprzednicy. To przede wszystkim postęp technologiczny rodzi złudzenie kumulacji rozwoju wiedzy i umiejętności, które doprowadziły do aktualnego stanu. Zgodnie z tą iluzją kompetencje i wiedza

¹⁰ G. PACKER: *Cheap words*. „New Yorker”, 17.02.2014, s. 69.

użytkownika telefonu lub samochodu są progresywną wypadkową osiągnięć poznawczych wcześniejszych pokoleń. Jest dokładnie na odwrót, wyalienowanie dzisiejszego użytkownika przedmiotów codziennego użytku z wiedzy o zasadach ich działania i konstrukcji nigdy nie było tak wielkie. Czy z podobną iluzją mamy do czynienia w naukach humanistycznych, a szczególnie w interesującym mnie przypadku, w dydaktyce lektury? Jeśli uznać ewolucję języka literackiego za analogię rozwoju technologicznego, to lektura poezji Eliota czy Miłosa niesie w sobie doświadczenie korzystania ze skomplikowanej maszyny semiotycznej, której budowy i historii powstawania licealista, a nawet student filologii znać nie może. Czy w ogóle musi? Czy nie powinno nam wystarczyć, aby współczesny człowiek używał tekstu, podobnie jak czyni to z innymi mediami? Dlaczego tak bardzo zależy nam na historycznej i teoretycznej świadomości warunków rozumiejącego czytania, że uczymy tego na wszystkich poziomach kształcenia?

Podstawowy parametr wydaje się prosty – jest nim powszechna alfabetyzacja, wstępny i podstawowy warunek samodzielnej lektury tekstu. Żyjemy w czasach spełnionej idei oświeceniowej edukacji – zdecydowana większość populacji świata potrafi czytać, a w Europie jest to niemal 100%. Nie opuszcza nas zarazem przekonanie (uzasadnione zwłaszcza w Polsce), że umiejętność ta jest aktywowana w lekturze tekstu literackiego przez niewielki odsetek społeczeństwa po zakończeniu obowiązku szkolnego na poziomie ponadgimnazjalnym. Alfabetyzacja pozostaje oczywiście niezbędną dyspozycją w komunikacji społecznej, ale to nam nie wystarcza. Widzimy w tym ograniczoność, fazę wstępną lub dziecinną w indywidualnym rozwoju człowieka. Kontakt z językiem jest przede wszystkim materialno-użytkowy, bez kompetencji tworzenia i rozumienia symbolizacji czy zdolności do abstrahowania od związków języka z prostym odniesieniem do materialnego świata.

Śledząc początki kultury czytania we wczesnośredniowiecznej Europie, Jacques Le Goff stawia zaskakującą tezę o podobieństwie

między tamtymi praktykami parazytycznymi a pewnymi formami kultury xx w. Jego zdaniem, kultura literacka dworu karolińskiego „to przeważnie dziecinne gry, za którymi barbarzyńcy przepadają. Turnieje słowne, zagadki, uczone »pytania« – wszystko to przypomina radiowe quizy i stronicę z tygodników poświęcone »rozrywkom umysłowym«¹¹. Dzieciństwo europejskiej kultury czytania charakteryzuje Le Goff nie tylko historycznie, ale widzi w niej model powtarzający się jako faza rozwoju osobowego oraz składnik kultur wysoce rozwiniętych. Trwałe „barbarzyństwo” kultury polegałoby na zadowalaniu się materialną funkcjonalnością znaku, który nie tyle znaczy, ile jest – można go dotknąć, przekazać, wymienić na inny, rekonfigurować ich zbiory. U początków europejskiej lektury widzimy cesarza Karola Wielkiego – bawiące się znakami dorosłe dziecko:

Cesarz, który umie czytać – to dużo, jak na człowieka świeckiego – ale pisać nie umie, zabawia się jak dziecko sporządzonym specjalnie dla niego alfabetem z oddzielnych dużych liter: wkłada je pod poduszkę i stara się odczytywać po ciemku dotykając palcami¹².

Łatwo przejąć analogię Le Goffa wraz z obrazem dotykającego liter Karola Wielkiego i uczynić z nich emblemat współczesnego kryzysu jako „nowego średniowiecza”, w którym posiadliśmy, co prawda, powszechną umiejętność pisania, czyli bawienia się i działania znakami, ale towarzyszy temu rosnąca zapaść umiejętności czytania dłuższych lub złożonych tekstów symbolicznych. Za to wymieniamy się znakami na gigantyczną skalę, głównie za sprawą sms-ów, chatów i e-maili. W tym kontekście znamienne jest, że słowo angielskie *text* rozszerzyło swoją funkcjonalność i stało się czasownikiem oznaczającym czynność esemesowania. Nie sposób jeszcze rozstrzygnąć, czy to kolejny przejaw regresu lektury, pogłębiającego się nieuczestnictwa w kulturze tekstu (przypomnijmy: 61% Polaków nie czyta

¹¹ J. LE GOFF: *Kultura średniowiecznej Europy*. Przeł. H. SZUMAŃSKA-GROSSOWA. Warszawa 1994, s. 140.

¹² Ibidem.

w ogóle książek¹³), czy przeciwnie – technologiczna stymulacja nieskrępowanych praktyk tekstotwórczych. Różnica tkwi w funkcji „tekstowanych” tekstów, którą odkrywamy i która w dużej części nie od nas zależy, ponieważ – jak pisze Terry Eagelton –

rzeczy, które nazywamy dziełami literatury, różnią się od znaków drogowych i biletów autobusowych. Są specyficznie przenośne, podatne na zmianę miejsc [...]. Raczej są z natury otwarte, co stanowi jeden z powodów, dla których mogą być przedmiotem całego wachlarza interpretacji¹⁴.

Niewątpliwie, ale czy jeszcze zanim ponadhistoryczna wieloznaczność ujawni nam literacki wymiar tekstu, można namacalnie wybadać literaturę? Wymacać w semantycznej ciemności kształt tego dziwnego tworu, zwanego literaturą? Dotykać i brać do ust znaki, rezygnując z ich widzialnego sensu, jakbyśmy brali udział w symulacji bycia niewidomym i głuchym, starając się dociec tożsamości tego, co mamy pod palcami i na języku, a co Michel Foucault nazywa „widzialnością niezmąconą”.

Widzialność niezmącona wcale nie musi, po prawdzie, być wystawiona na światło dzienne: może być jak gdyby darem złożonym nam w postaci głębokiego otwarcia rzeczy jako takich. Żadna uporczywa bystrość spojrzenia nie musi się w nie wwiercać, by wydusić z nich prawdę skrytą w ich tajemnicy: rozwiera je samorzutny ruch odśrodkowy, bez żadnej żenady ukazując je takimi, jakimi są w istocie¹⁵.

¹³ Na podstawie raportu Biblioteki Narodowej. Zob. R. CHYMKOWSKI we współpracy z I. KORYŚ i O. DAWIDOWICZ-CHYMKOWSKĄ: *Spółeczny zasięg książki w Polsce w 2012 r.* Dostępne w internecie: <http://www.bn.org.pl/download/document/1362741578.pdf> [data dostępu: 1.03.2014].

¹⁴ T. EAGELTON: *Jak czytać literaturę*. Przeł. A. KUNICKA. Warszawa 2014, s. 163–164.

¹⁵ M. FOUCAULT: *Raymond Roussel*. Przeł. G. WILCZYŃSKI. Warszawa 2001, s. 146.

Jest to po prostu widzialność wyobraźni, którą uruchamia i pobudza napisane, pismo samo, a nie to, co za jego sprawą zostało przedstawione. Jest to namacalne rozpoznanie litery, kiedy nie jest ona obrazem niczego, a więc nie wiemy, co znaczy. Hermetyczno-mistyczny styl Foucaulta wcale nie jest odległy od prozaicznych problemów dydaktyki lektury. Jak bowiem zauważa przywoływany już Eagelton,

najpowszechniejszy błąd studentów literatury polega na przechodzeniu od razu do tego, co poezja lub powieść mówi, i pomijaniu, jak to robi. Taka lektura marginalizuje „literackość” dzieła – fakt, że jest to wiersz, sztuka lub powieść¹⁶.

Lekcja lektury literackiej powinna zatem przywrócić ucznia do fazy „barbarzyńskiej”, w której zobaczy on język literatury jako niezwykły przedmiot o zagadkowym znaczeniu i funkcji. Dowcipną alegorię takiego odchudzonego o dwa zmysły czytania stworzył Jan Brzechwa w *Panu Kleksie*:

Zauważyliście pewno wszyscy, że drukowane litery w książkach składają się z czarnych niteczek, posplatanych w najrozmaitszy sposób. Pan Kleks nauczył nas rozplątywać litery, rozplatać poszczególne małe niteczki i łączyć je w jedną długą nitkę, którą następnie nawija się na szpulkę. W ten sposób nawinęliśmy już na szpulki mnóstwo książek z biblioteki pana Kleksa, tak że na półkach zostały tylko puste stronicie, bez liter. Z jednej książki można otrzymać siedem, a czasem nawet osiem dużych szpułek czarnych nici, na których pan Kleks następnie wiąże supełki. Jest to największa pasja Pana Kleksa. Potrafi całymi godzinami siedzieć w fotelu albo w powietrzu i wiązać supełki. Gdy zapytałem go, po co to robi, odrzekł mi wielce zdziwiony:

— Jak to? Czy nie rozumiesz? Przecież czytam! Przepuszczam litery przez palce i mogę w ten sposób przeczytać całą książkę,

¹⁶ T. EAGELTON: *Jak czytać literaturę...*, s. 14.

nie męcząc wzroku. Gdy nawiniecie już na szpulki wszystkie moje książki, nauczę was również czytać palcami¹⁷.

Mądry żart Brzechwy uwalnia pismo sprzed trybunału głosu, który domaga się od znaku pisanego jednoznaczności, powiązania z sytuacją, służenia temu, co pozajęzykowe. Derrida omawia tę tradycję w klasycznych już zdaniach *Farmakon*, wywodząc anatemy na pismo z filozoficznego przesądu, że „pismo jest zasadniczo złe, zewnętrzne wobec pamięci, nie tworzy wiedzy, lecz mniemanie. Nie objawia prawdy, lecz pozór”¹⁸.

A jednak w akcie lektury nasze *corpus* zostaje naznaczone śladami olśnień i zachwyków, słowa literatury „coś z nami robią”, coś, czego milczenie nie pomieści. Jak w opowieści Benjamina, chcę znów dotknąć litery, aby przekonać się, że słowa istnieją naprawdę, a nie tylko jako sensory rzeczy. Dla niewidomego dotyk litery jest źródłem sensu, a czym jest lub czym może być dla nas, widzących?

Wbrew filologicznej i dydaktycznej powinności objaśniania trudnego tekstu, uważam, że należy produkować i prowokować początkowe obcowanie z tekstem poza jego semantycznym i mimetycznym wymiarem; eksponować niemożliwość dotarcia do znaczenia; nie twierdzić, że podstawowym celem lektury jest odkrycie drogi do pozatekstowego świata. W trosce o budowanie wiedzy o odrębności literatury warto być może w początkowych etapach kształcenia literackiego konfrontować uczniów i studentów z utworami o wysokim stopniu skomplikowania językowego, nie starając się zarazem dążyć pośpiesznie do zamiany „pisma węzełkowego” na konwencjonalne objaśnienie słowne. Niech raczej w mroku znaczeń obcuja z dziwnymi formami języka literackiego.

W wierszu Białoszewskiego z tomu *Mylne wzruszenia* (1961) jedna trzecia wyrazów tworzących wiersz nie figuruje w słowniku progra-

¹⁷ J. BRZECZWA: *Akademia Pana Kleksa*. W: IDEM: *Pan Kleks*. Warszawa 1985, s. 31–32.

¹⁸ J. DERRIDA: *Farmakon...*, s. 47.

mu Word, choć nie należą do obcego polszczyźnie języka. Typowe postępowanie interpretatora polega na deszyfracji neologizmów na podstawie wyjściowych słów konwencjonalnych lub odniesień realistycznych części morfologicznych wiersza. Skuteczniejsza lub po prostu ciekawsza lektura mogłaby się koncentrować na sugerowanych wrażeniach dotykowych, jakie towarzyszą artykulacji tytułowego wyrazu i jego rodziny.

SIULPET

Słońce świeci
nie siulpeci

idzie SIULPET

dziś niesiulpet
jutro jeszcze nieś
pojutrze jużsiulpet

siulpet polega na A

sanatoriumlas
dziś niesiulpetlas
pojutrze dostanę A
będę jasiulpet
Otwock jak Ośmok

siulpet ma
ciepłą miękką mokrą mordę A¹⁹

Ekwiwalent semantyczny ujawnia się w tym wierszu w samej materii języka, a nie dopiero w pojęciach i obrazach zewnętrznych²⁰. Stoją za słowami konotacje odczuć dotykania materii miękkiej,

¹⁹ M. BIAŁOSZEWSKI: *Siulpet*. W: IDEM: *Utwory zebrane*. T. I. Warszawa 1987, s. 311.

²⁰ O „próbach przełożenia skóry na słowa” pisze szerzej Adam DZIADEK w książce: *Projekt krytyki somatycznej*. Warszawa 2014.

mokrej, lepkiej i nieco wstrętnej. Można dla zobrazowania tej ekwiwalencji dotykania wiersza wskazać na nasze relacje z samą materią książki, na marginalia konkretnych egzemplarzy, zanotowane tam uwagi, bazgroły, podkreślenia, notatki, plamy itp.

Moje lektury wiersza *Siulpet* odbywały się na edycji I tomu *Utworów zebranych* (PIW 1987). Książka ma oddarty grzbiet ze względu na częste wyjmowanie jej spomiędzy ciasno upchanych książek na półkach. Na stronie 311 przestrzeń wokół wiersza wypełniona jest zapiskami, didaskaliaми lektury, szkicami interpretacji, przymiarkami sensu. Nie jest to obraz „czysty”, nie odpowiada temu nawet upalcowany ekran smartfona. Tylko konkretna książka jest dowodem w sprawie materialności litery. Staje się swojską, miłą w dotyku rzeczą, która kwestionuje obcą i trudną zawartość hermetycznego lub erudycyjnego przekazu, który „tężeje w niedającą się przeniknąć masę znaków”²¹.

Utrwalony na papierze tekst, wzmocniony okładkami, korespondował dobrze z myśleniem o języku jako o rzeczy, a nie tylko o wirtualnym znaku ewokującym treść. O tekście-rzeczy pisał Walter J. Ong:

Z drukiem pojawia się strona tytułowa. Strona tytułowa to etykieta. Poświadcza ona uznanie książki za swego rodzaju rzecz lub przedmiot [...]. Z osiągnięciem dostatecznego stopnia interioryzacji druku zaczęto odbierać książkę bardziej jako swoisty przedmiot „zawierający” informację naukową, fikcję lub coś jeszcze, a nie, jak było wcześniej, utrwaloną wypowiedź²².

Jednak spór o materialną formę lektury, choć istotny, wydaje się jednak drugorzędny wobec pytania, czy demokratyzacja i komer-

²¹ R. NYCZ: *Literatura: litery lektura. O tekście, interpretacji, doświadczeniu rozumienia i doświadczeniu czytania. Z dodaniem studium przypadku „Wagonu” Adama Ważyka*. W: IDEM: *Poetyka doświadczenia. Teoria – nowoczesność – literatura*. Warszawa 2012, s. 326.

²² W.J. ONG: *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*. Przeł. J. JAPOŁA. Lublin 1992, s. 165.

cjalizacja lektury osłabiająca jej silny związek ze szkołą, biblioteką, księgarnią, krytyką literacką czy uniwersytetem pomoże książce i czytelnikowi błakającemu się pośród milionów tekstów możliwych do ściągnięcia? I jeszcze jedna wątpliwość: co stanie się z czytaniem książek czytanych wcześniej przez innych? Z tym kosmosem podawania sobie prze/za/czytanych książek, które niosą na sobie ślady dotyku innych lektur? W części będzie to świat utracony. Jeśli uznać, że książki są przeżytkiem,

to znaczy samo przez się, że notatki na marginesach należą do przeszłości. Ale może jest odwrotnie i interaktywność jest dowodem ich rozkwitu, a orędownicy książek elektronicznych zdają się widzieć możliwość wyrażenia czytelniczych pragnień poprzez swoje uwagi. Nawet jeśli format książek zmienia się dramatycznie, czytelnicy prawdopodobnie wciąż będą umieć z nimi rozmawiać, dzięki jakimś uwagom i zapiskom²³.

Dzieje się tak, ponieważ to, co czytamy, po prostu nas dotyka.

²³ H.J. JACKSON: *Marginalia. Readers Writing in Books*. New Haven–London 2001, s. 266.

Dać do czytania, to wznosić się.

E. JABÉS: *Jael*

że istnieje coś takiego jak zachwyt
i jest to pierwszy zachwyt

zachwyt że ktoś ci o tym powiedział
i jest to drugi zachwyt

zachwyt że teraz i ty tak umiesz
i jest to trzeci zachwyt

E. SONNENBERG: *Lekcja zachwytu*¹

¹ Oprócz wiersza Ewy Sonnenberg patronuje mi Marcel Proust, któremu Jan BŁOŃSKI poświęcił swój esej *Widzieć jasno w zachwyceniu* (Kraków–Wrocław 1985) oraz Emil CIORAN i jego fenomenologiczne *Ćwiczenia z zachwytu. Ćwiczenia i portrety* (przeł. J.M. KŁOCZOWSKI. Warszawa 1998). Zachwyt rozważany w tym rozdziale zawdzięczam też fotografiom młodych czytelników pogrążonych w lekturze, ze zdjęć André Kertésza i Rona Hammonda (A. KERTÉSZ: *On Reading*. New York 1971; R. HAMMOND: *On Reading*. <http://www.ronfstop.com/galleries/on%20reading/gallery-page.htm> [data dostępu: 17.01.2016]).

TRZECI ZACHWYT

Etymologia zachwytu przypomina nam (jak w przypadku pojęcia „lektura”) niezdecydowanie co do biernego lub aktywnego charakteru stanu opisywanego przez to słowo. Zachwycony, to zarówno człowiek, który zachwyca się, jak i ten, kto zachwycony jest. Rdzeniem obu wariantów semantycznych jest „chwyt” i w nim też trwa lub nim się posługuje podmiot w stanie zachwytu. Zachwycać oznacza w – niezawodnym dla poszukujących inspiracji poeciowych – słowniku Samuela Bogumiła Lindego dosłownie: łapać, chwytać, brać, posiąść, zagrabić coś, ale też kogoś, jak w przykładzie: „Zachwycić kogo powabami, mową, pochlebstwem, opanować zmysły jego”². Urok i poręczność słownika Lindego tkwi, moim zdaniem, w tym, że wykładnie słów są jeszcze blisko rzeczy, zmysłów, potocznych wyobrażeń, dzięki czemu łatwiej dostrzec proces postępującej arbitralności znaku, kiedy jest on jeszcze „brudny” od świata, który go z siebie wydał. Ten zachwyt oznacza uchwyt, za który trzymamy to, co zachwycone (wzięte, pochwycone, złapane, trzymane w uścisku). Taka praca zachwywania może być tylko ludzka, choć nie zawsze, a raczej rzadko rodzi „zachwyt”, gdyż większość znaczeń „zachwywania” opisuje gwałtowny akt brania w posiadanie. Jeśli jednak „uchwyt” ten wprawi pochwyconego w zachwycenie (extasis), konwulsje, słabość, utratę zmysłów, poruszenie, zanurzenie, zatopienie, uniesienie³ – wówczas podmiot zmienia się

² S.B. LINDE: *Słownik języka polskiego*. T. 5. Warszawa 1951, s. 722.

³ Ibidem.

w ofiarę własnego i cudzego zachwytu. Ktoś lub coś nas zachwycało (złapało i trzyma), a więc jesteśmy przez to zachwyceni, i ten uchwyt nagle lub powoli wytwarza w nas stan zachwytu, który pozbawia nas wielu aktywności, ale przede wszystkim aktywności krytycznej.

Ten nieco pedantyczny akapit zdaje mi się potrzebny, aby skonstruować prosty model dydaktycznego eksperymentowania z zachwytem. Szczególnie ważny wydaje się skutek uboczny zachwytu, mianowicie: zawieszenie krytyki. W demokratycznym świecie egalitarnego kształcenia, dodajmy: w świecie odczarowanym z mitów i baśni, wspólny dla wszystkich systemów i koncepcji kształcenia jest paradygmat krytyczny. O wartości nauczania decydują nabyte przez ucznia zdolności do samodzielnego odsłonięcia i zrozumienia niejawnych mechanizmów zjawisk, ujętych w prawa naukowe. W przypadku lekcji polskiego wykształcenie językowe i literackie zostaje potwierdzone zdolnością ucznia do określenia morfologii, funkcji i znaczenia wypowiedzi literackiej.

Na przeciwnym biegunie leży anachroniczne kształcenie dogmatycznej adoracji literatury i języka polskiego, które wymaga przemoicy dydaktycznej w służbie pewnej ideologii estetycznej. I tu czyha na nas pułapka, ten miniony wzorzec kształcenia miał bowiem prowadzić właśnie do bezkrytycznego zachwytu. Wykipił ten typ uczenia niemiłosiernie Gombrowicz, tworząc postać Bładaczki i jego słynne stwierdzenie: „Jak to nie zachwyca Gałkiewicza, jeśli tysiąc razy tłumaczyłem Gałkiewiczowi, że go zachwyca”. Konstruktywność parodii w *Ferdydurce* objawia się w obnażeniu sprzeczności między dydaktyką („tysiąc razy tłumaczyłem”) a zachwytem, który się w Gałkiewiczzu nie dokonuje.

Nawet jednak, gdyby Bładaczka, pospołu ze Słowackim, zachwycili Gałkiewicza, sam zachwyt nie znalazłby uznania u nowoczesnych metodyków literatury. Dla przykładu Marek Pieniążek, podejrzliwie studiujący podstawę programową, wątpi, aby spełnianie jej zaleceń dostarczyło uczniowi wystarczającej „wiedzy o sobie i otaczającym

go wielokulturowym, zmiennym świecie”⁴. Jego zdaniem, wbrew deklaracjom podręczników i sugestiom analityczno-interpretacyjnym autorów podstawy, szkolne czytanie literatury nie kształci wystarczająco kompetencji poznawczych młodych i dziecięcych czytelników. Jerzy Kaniewski, analizując wybrane podręczniki, nie jest tak krytyczny i szuka w nich raczej kompromisu między wiedzą o lekturze a uruchamianiem przeżycia lekturowego, niemniej twierdzi, że „zamykający proces doświadczenia (również kulturowego) etap werbalizacji decyduje ostatecznie o jakości konceptualizacji świata”⁵. Te dwa przykłady prac wybitnych metodyków obrazują swoiste napięcie między poznawczo-krytycznym paradygmatem kształcenia a indywidualnym doświadczeniem czytania, zwłaszcza czytania „zachwyconego” (czyt. pochwyczonego, zagarniętego, uniesionego przez tekst).

Nic w tym dziwnego, zachwytowi nie towarzyszy bowiem rozsądek, zdolność chłodnego osądu, argumentacji, a nawet wola mówienia – o czym dalej. To odurzenie lekturą, ten rausz zachwyconego umysłu niepokoił od zawsze moralistów, którzy do dziś sarkają na manipulację zachwytem i uległość wobec jego atrakcji, a wszystko to z obawy, że zachwyt odbywa się z „ujmą dla prawdy”⁶. Chciałabym skupić się na najbardziej niefunkcjonalnym dydaktycznie skutku zachwyty, jakim jest zachwycone milczenie. Nic wszak gorszego niż milcząca klasa lub grupa zajęciowa, w której na zadane pytanie nie odzywa się żaden głos. A wtedy często rozeźleni pokazujemy milczeniu grupy ich lepsze rodzeństwo: ciekawość i zdziwienie. Patrzcie, jacy wymowni, aktywni, zainteresowani lekcją, lekturą, nami. Ciekawość i zdziwienie są najbardziej pożądanymi przez nauczy-

⁴ M. PIENIĄŻEK: *Uczeń jako aktor wielokulturowy*. Polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności. Kraków 2013, s. 38.

⁵ J. KANIEWSKI: *Zrozumieć tekst czy zrozumieć siebie i świat? O narracyjnej koncepcji lektury w szkole podstawowej*. W: *(Przed)szkolne spotkania z lekturą*. Red. B. NIESPOREK-SZAMBURSKA, M. WÓJCIK-DUDEK przy współpracy A. ZOK-SMOŁY. Katowice 2015, s. 56.

⁶ Ibidem.

ciela stanami uczniowskiego umysłu, zwłaszcza zdziwienie, które Arystoteles uważał za kolebkę filozofowania.

Nie rezygnujemy jednak pochopnie z zachwytu, gdyż to ich bliski brat. Odmienne niż pojęciowe rodzeństwo, zachwyt powoduje czasowy zanik mowy. Ciekawość zbudowana jest z pytań i generuje je w oszalałym tempie, zwłaszcza ciekawość dziecka. Zdziwienie, nieco już wyrosnięte i poważne, przychodzi wraz z wiedzą, a raczej z pierwszym doświadczeniem niewystarczalności wiedzy, która nie objaśniła dziwności świata. Oboje chcą mówić, pytać, słuchać odpowiedzi i znów pytać – taka byłaby lekcja idealna. Zachwyt nie jest do marzenia o niej niezbędny, gdyż bywa wsobnym mizantropem, niezainteresowanym komunikowaniem swoich doznań, a często trwa w ekstatycznym stuporze, wstydząc się, że – ujawniony – zostanie uznany za ekshibicjonizm.

Na szczęście to doświadczenie jest powszechne i łatwo je przywołać, bez konieczności aktualnego wyznania. Nawet w grupowym odbiorze dzieła może powstać ten rodzaj afirmatywnego milczenia. Aktor wypowiada ostatnie słowa na scenie, a my zamiast klaskać, trwamy w ciszy. Im bardziej spektakl nas poruszył, tym bardziej niewymownie reagujemy. Zapewne doświadczyliśmy takiego milczenia w kinie, kiedy film sprawił, że nikt nie ruszył się ze swego miejsca aż do momentu ukazania się ostatniego napisu końcowego.

Przestrzenie, w których milczenie staje się rodzajem lektury czy raczej stylem odbioru, mogą być rozmaite. Do dziś pamiętam swoje zajęcia z poetyki na pierwszym roku studiów. Prowadzący ćwiczenia czytał wiersz (a było mu daleko do mistrzów żywego słowa) lub zapisywał go na tablicy (mieliśmy szczęście nie obcować na co dzień z kserokopiami). To były wiersze Rymkiewicza, Białoszewskiego, które pamiętam po 25 latach. Nieusuwalna pozostaje napisana na zielonej tablicy fraza Barańczaka: „Jej włosy, skrzydło bramy i ciężki pęk kluczy”. Nikt nic nie powiedział. Prowadzący uznał, że wiersz nas przerasta i sam zaczął objaśniać liryczne metafory. Tymczasem kilkoro z nas, jak później sobie wyznaliśmy, miało poczucie nie-

stosowności jakiegokolwiek komentarza, a zarazem pełni byliśmy wdzięczności dla nauczyciela, który dał nam wiedzę o tym wierszu, tj. przede wszystkim sam wiersz.

Później już było inaczej, jakbyśmy wszyscy przestali odczuwać skrępowanie przedłużającą się ciszą. Głośnie lektura lub zapis wiersza na tablicy były zaproszeniem do milczenia. Nasz nauczyciel sam dawał przykład, po lekturze tekstu wycofując się w milczenie. Nie zadawał natychmiast pytań, nie przymuszał do odpowiedzi. Robił miejsce nie naszym słowom, nawet nie myślom, ale przed dyskursywnej reakcji na tekst. Czemuś, co powstaje w ciele i umyśle odbiorcy pod wpływem działania osobliwego języka zwanego literaturą, ale samo nie jest językiem. Zresztą, celem było przywrócić nas do językowej aktywności, choć zdarzało się, że milczeliśmy długo, może tak długo, jak topią się płatki śniegu na naszym ubraniu. Czasem powrót do mowy był gwałtowny, jeden przez drugiego. Bezdech mowy sprawiał, że potem rwaliśmy się do rozmowy niestłumionej wcześniej komentarzem.

Dialektyczna moc literatury objawia się w tej podwójności działania zachwyty, który najpierw odbiera mowę, aby wkrótce lub później (lub wcale) zrodzić gwałtowną potrzebę odpowiedzi w mowie lub w piśmie. Nieprzypadkowo cały czas operujemy w polu wyobrażonego dzieciństwa, zakładając, że wzorem wszystkich zachwyty jest olśnienie widokiem pierwszym, którego nic nie zapowiedziało, żaden spis lektur, rekomendacje krytyki, autorytet kanonu. Czegoś podobnego poszukiwał Balthus w swoim malarstwie i rozważaniach o nim:

Nieraz zderzam się z czymś, czego nie udaje mi się odnaleźć, a co prześladowuje mnie aż do obłądu: chodzi mi o dzieciństwo sztuki. Należy wszystko odkrywać, jakby to był pierwszy dzień istnienia malarstwa, a jednocześnie szukać swojego miejsca w długim ciągu tradycji⁷.

⁷ Balthus. *Samotny wędrowiec w krainie malarstwa. Rozmowy z Françoise Jaunin*. Przeł. K. ZABŁOCKI. Warszawa 2004, s. 79.

Ekstaza i poszukiwanie własnego miejsca to chyba siły, które chcielibyśmy wyzwalać w uczniach za sprawą lektury, na równi z kształceniem w nich kompetencji krytycznych. Te ostatnie mają silnych sprzymierzeńców w młodych umysłach, tj. ciekawość i zdziwienie uwalniające oczarowany lub częściej znudzony umysł i popychający go do mówienia, a nas do objaśnienia im tajemnicy działania lektury. Wydobycie się z zachwyconego milczenia rodzi trudną świadomość, że nie jestem sama ze swoim zachwytem lub że inni nie dzielają go w ogóle. Ten proces uspołecznienia własnego doświadczenia jest może najtrudniejszą lekcją, jaka powstaje podczas lektury w klasie. I bardzo często nieudaną, także za sprawą nauczyciela, który nie słyszy milczących głosów, koncentrując się tylko na wypowiedzianych, z których wybierze (bo wybrać musi) te, które są odbiciem sądów legalnych i egzaminacyjnie akceptowalnych. Mimo to istnieje tajemne sprzysiężenie zachwyconych, które dobry nauczyciel może wydobyć, nie kryjąc własnego uniesienia tekstem. Może się wówczas pojawić zazdrość innego zachwyconego, że piękno nie udzieliło się wyłącznie jemu, że nie dla niego tylko zostało wywołane.

Zachwyt drugi powstaje dlatego, „że ktoś ci o tym powiedział” – pisze Ewa Sonnenberg. Kto i o czym?

Rzadko mówimy o nauczycielach jako tych, którzy udzielili nam skutecznej lekcji zachwytu, nie tylko prezentując zachwyt własny, ale budząc zachwyt w uczniu. Jego obiekt jest jeszcze nierozdzielny od osoby pośrednika. I odwrotnie, osoba pośrednika jest tekstowi niezbędna, umysł ucznia nie rozdziela bowiem jednego od drugiego. Może to mieć skutki wspaniałe, ale i katastrofalne, kiedy już na zawsze zły afekt żywiony wobec osoby przylgnie do dzieła i razem wypełnią pamięć ucznia. Jeśli jednak nasz podziw się udzieli, dzielący go uczeń doświadcza wówczas swoistego autorytetu zachwytu, którego moc nie jest oparta na argumentacji ani tym bardziej na przemocy czy groźbie. George Steiner nazywa to tajemnicą sytuacji, która wynika z samych podstaw „nauczania”. *Dicere* oznacza przede wszystkim „pokazywać”, a potem dopiero „pokazywać dzięki

mowie”⁸. Lektura, o jakiej tu mówię, jest najpierw pokazywaniem własnej zachwyconej wiedzy, która nie idzie przed lekturą, nie streszcza jej, nie tworzy zapory komentarza, nie odsyła karnie do studiowania kontekstów, ale się pokazuje lub co najwyżej powtarza przeczytane słowa. Nauczyciel, który od początku mówi zamiast lektury lub rzekomo w imię lektury, osłabia ją, lekceważy lub przynajmniej przeczy deklarowanej ważności czytania. Grzechem szczególnie ciężkim jest obwieszczenie na samym początku nowej lektury: „Nie lubię...” (Gombrowicza, Sienkiewicza i in.). Przy całej świadomości konieczności przymusu szkolnego należy go opóźnić na rzecz afirmatywnej intronizacji nowej lektury. Pierwszą, najlepiej jedyną, perswazją powinno być pokazanie pragnienia czytania i zachęta do lektury, jak w słynnym fragmencie *Wyznań* św. Augustyna, gdzie autor opisuje wydarzenie poprzedzające jego nawrócenie:

I nagle słyszę dziecięcy głos z sąsiedniego domu, nie wiem, czy chłopca, czy dziewczyny, jak co chwila powtarza śpiewnie taki refren: „Weź to, czytaj! Weź to, czytaj!” Ocknąłem się i w wielkim napięciu usiłowałem sobie przypomnieć, czy w jakimkolwiek rodzaju zabawy dzieci śpiewają taką piosenkę. Nie przychodziło mi do głowy, żebym to kiedyś przedtem słyszał⁹.

Ten, kto wypowiada wezwanie do lektury, jest niewidoczny, nie ma płci, bardziej śpiewa, niż mówi, a więc nie koncentruje uwagi na sobie. Nie wręcza książki, nie wskazuje fragmentu, nie podkreśla, nie sugeruje, na co zwrócić uwagę. Jedyne, co musisz, to chwycić i czytać, abyś mógł się zachwycić i zaczytać. Nie ma na to żadnego innego przepisu metodycznego, więc nie ma też rozterek dydaktycznych. Jeśli cud lektury się zdarzy, wówczas, jak u św. Augustyna, do zaczytanego umysłu spłynie „strumieniem światło ufności” lub inaczej owo doświadczenie zostanie wyrażone. Jeśli zaś, co pewnie bardziej prawdopodobne, zachwyt nie przyjdzie nagle, wtedy należy spró-

⁸ G. STEINER: *Nauki mistrzów*. Tłum. J. ŁOZIŃSKI. Poznań 2007, s. 9–10.

⁹ św. AUGUSTYN: *Wyznania*. Przeł. Z. KUBIAK. Kraków 2007, s. 186–187.

bować dydaktyki zachwytu... i każdej innej, gdyż – jak pisze dalej George Steiner – „z niczym niepodobna porównać owej satysfakcji, która płynie z bycia pomocnikiem, zwiastunem rzeczy istotnych”¹⁰.

Nauczyciel jest mistrzem mówiącym, nie piszącym, stąd jego głos będzie zawsze ważniejszy od książki. Nie powinien więc stać się od początku panować nad lekturą, gdyż ona i tak jest łatwą do unicestwienia ofiarą „niepoczytalnego” systemu. Szukając drogi do lektury szkolnej jako literatury-w-czytaniu, nie widzę innej, niż lektura afirmatywna, wcielana przez nauczyciela, który ją wciąż odtwarza na oczach uczniów, którzy muszą widzieć go czytającego w zachwyceniu. Nieporównanie większą zachętą do lektury jest widzieć zachwyconego przez nią czytelnika, niż najsprawniejszego operatora teoretycznego oprzyrządowania. Potwierdzają to doświadczenia akademickie z lekturą, podczas których zdecydowanie większe uznanie budzi teoria niż lektura, a zdolni lub wybitni studenci, mając do wyboru lekturę literatury lub pism teoretycznych, większy zysk widzą w inwestycji w rozwój metajęzyka swojej dyscypliny.

„Mędracy na starość kłaniają się pięknu”¹¹ – twierdził Friedrich Hölderlin, co dla nas oznacza, że nie ma intelektualnej ujemy w zachwycie, ale mądre uznanie dla tego, co w literaturze opiera się tłumaczeniu.

Linde, od którego zaczęłam rozważania w tym rozdziale, rejestruje dwie nazwy osobowe określające tego, kto zachwycą, nie sobą, lecz czymś poza nim, z czym jednak łączy go po części ekstatyczna więź, po części zaś jest od niej oddzielony na rzecz poszukiwania sposobu, aby ów zachwyt implementować innemu. Te zachwycające osoby to: *Z a c h w y c i c i e l i Z a c h w y c i c i e l k a*¹². Dziś to już urocze „archeologizmy”, które jednak kapitałnie wchodzą w synonimiczną więź z postulowanym tu typem nauczyciela i nauczycielki. Celem *z a c h w y c i c i e l i* jest wytworzyć zachwyt, zakła-

¹⁰ G. STEINER: *Nauki mistrzów...*, s. 193.

¹¹ F. HÖLDERLIN: *Sokrates i Alkibiades*. W: IDEM: *Co się ostanie, ustanawiają poeci*. Przeł. A. LIBERA. Kraków 2003, s. 35.

¹² S.B. LINDE: *Słownik języka polskiego...*, s. 273.

dając, że nie musi doprowadzić on do werbalnej odpowiedzi ucznia, w dodatku, w idealnej formie, jaką jest pełna pasji krytyka tekstu. Więcej, z a c h w y c i c i e l e zakładają, że zachwyty pozostanie niewymowny. Jest to bowiem niezbywalny składnik lektury, zwłaszcza cichej, kiedy nawet ton naszego głosu nie wyjawia treści przeżyć.

Ośmielam się tak stanowczo apelować o wolność milczącego i zachwyconego czytania w szkole, wspierając się autorytetem Edwarda Balcerzana, który domagał się tego już w 1972 r., a więc w apogeum strukturalizmu (!):

Odbiorca w roli czytelnika nie ma najmniejszego obowiązku dzielić się z kimkolwiek wrażeniami z przeczytanych tekstów. Innymi słowy: o człowieku, który sumę przeżyć i doświadczeń lekturowych zachowuje wyłącznie dla siebie, nie mamy prawa powiedzieć, iż czytelnikiem nie jest, ani nawet, że jest z ł y m czytelnikiem. Przeciwnie czytelnik w pełni korzysta z przywileju m i l c z e n i a. Niekiedy domaga się także milczenia od innych użytkowników sztuki słowa: interwencja cudzych świadomości – np. nauczyciela – obezwładnia go i w pewien sposób „kaleczy”. Dzieje się tak dlatego, że czytelnik, będąc podmiotem czynności czytania, przeżywaną jako p i e r s z a wartość, czuje się, by tak rzec, tą wartością „napromieniowany”. Jest kimś. Kimś najważniejszym¹³.

Rozwijając koncepcję ról odbiorczych, z których od lat czerpie dydaktyka literatury, Balcerzan tylko roli czytelnika przyznaje miejsce pierwsze, ponieważ, praktykując lekturę jako wykonawcy prac komentatorskich lub jako badacze, czytamy dla innych, co oznacza, że czytanie musi zostać przetworzone albo dać efekty w postaci mowy czy pisma. Jedynie czytelnik czyta dla siebie.

O innym wariantcie uwolnienia szkolnej lektury pisał Stanisław Bortnowski w książce *Jak uczyć poezji?* Nie miał jednak na myśli prawa do milczenia, ale do mówienia wszystkiego, co uczeń zechce, przy-

¹³ E. BALCERZAN: *Przez znaki*. Poznań 1972, s. 54.

najmniej w pierwszej fazie pracy z tekstem¹⁴. Zgadzam się, że lekcja wiedzy o literaturze powinna stwarzać taką przestrzeń wolności, miarkowaną szacunkiem dla rozmówcy i kulturą języka. Byłaby to próba wykorzystania swego rodzaju naturalnego nastawienia krytycznego lub – jak nazywa to Balcerzan – „zachowania spontanicznie literaturoznawczego”¹⁵, aby starać się stworzyć na lekcji możliwość krytycznej rozmowy o tekście niesprowadzonej do scenariusza konspektu, a jednak gwarantującej pewną dyscyplinę argumentacji i pożytki poznawcze. Mnie jednak w tej fazie lektury, już dyskursywnej, nadal interesuje tworzenie lub utrzymanie zachwytu, który towarzyszył lekturze, a teraz miałby ustąpić postawie krytycznej (analityczno-interpretacyjnej).

Kontynuując metaforę Ewy Sonnenberg, trzeci zachwyt ma szansę powstać właśnie na skutek pragnienia własnej wypowiedzi o literaturze. Pierwszy zachwyt wywoływał stan zapomnienia o swojej podmiotowości, akceptowane przez podmiot rozpląnięcie się woli sceptycznej i krytycznej, na rzecz trudnej do opisanía latencji umysłu, kiedy wyobrażenia i afekty zdają się brać górę nad sądzeniem i skutecznie zakłócają zdolność oraz potrzebę różnicowania fikcji i rzeczywistości, siebie realnego od wyobrażonego. Ten stan jest radykalną afirmacją, która nie dopuszcza przeczenia. Taki zachwyt w utworach Bogumiła Hrabala w odniesieniu do żywych stworzeń, sprawia, że – jak mówi narrator – „nawet nie chcę wiedzieć, że urodziły się, że kiedyś umrą”¹⁶. Drugi zachwyt, był już naznaczony pamięcią o miejscu czytania – szkoły, a więc o utracie prawa do zachwyconego milczenia i celebrowania bezpośredniego doświadczenia, skąd wyгнаło nas dojrzewanie w krytyce. Utratę rekompensowała aura mistrza, który czytał za nas i dla nas. Instytucja miała jego czytającą twarz, która

¹⁴ S. BORTNOWSKI: *Jak uczyć poezji?* Warszawa 1998, s. 40.

¹⁵ E. BALCERZAN: *Literackość*. Toruń 2013, s. 15.

¹⁶ B. HRABAL: *Dobranocki dla Cassiusa*. Przeł. A. CZCIBOR-PIOTROWSKI. Izabelin 2004, s. 64. Dostępne w internecie: <http://www.tygodnik.com.pl/kontrapunkt/44/bielik.html> [data dostępu: 26.03.2016].

sprawiła, że nie pragnęliśmy własnej lektury i stawaliśmy się ślepi na legitymizowaną w ten sposób opresję dydaktyczną.

Takimi czytającymi mistrzami byli dla mnie Tadeusz Sławek i Józef Tischner. Oni budowali niemożliwe porozumienie między delikatnymi lub gwałtownymi poruszeniami zasłuchanej i zaczytanej wyobraźni, która czyniła z nas odludków i samotników odwróconych plecami do świata, a potężnymi instytucjami literatury, które nas przysgarbły i zniewoliły, dając edukację i pracę. Mówiąc konkretnie, pora zapytać o możliwość dydaktyki zachwytu, o szanse wyzwolenia w studencie/uczeniu czytającego dziecka, o romantyczne i modernistyczne echa mitu dzieciństwa, na który składa się ciekawość świata, zachwyt nowością, pytanie i zadziwienie, zapal i pragnienie odkryć, a także dostrzeganie piękna, nawet w jego bolesnej odsłonie. Przejrzyjmy ten gąszcz metafor, który potęgują nostalgiczne westchnienia wydawane przez filologiczne mole, te fałszywe lamentacje urzędników tekstu nad utraconym rajem niewinnej lektury. Największy demystyfikator wśród filozofów, morderca łatwej metafizyki wzruszenia, Nietzsche, udziela nam, za pośrednictwem nauczyciela – Zaratustry, pierwszej ośmielającej lekcji:

Niewinnością jest dziecię i zapomnieniem, jest nowopoczęciem, jest grą, jest toczącym się pierścieniem, pierwszym ruchem, świętego „tak” mówieniem¹⁷.

W *Tako rzecze Zaratustra* znajduje się przypowieść o trzech przemianach. Wedle jej słów, to dziecko stanowi szczyt ewolucji ludzkiej świadomości. Dziecko, które symbolizuje niewinność, czystość, pragnienie poznania tego, co niepoznane i tajemnicze, ale także zdolność zapominania, odrodzenia się, dzięki odrzuceniu brzemion wiedzy i konwencji.

Życie, chciałby Nietzsche, ale nam wystarczy: czytanie, powinno być takie jak dziecko – radosne, czyste, wiecznie pytające i szu-

¹⁷ F. NIETZSCHE: *Tako rzecze Zaratustra*. Przeł. W. BERENT. Warszawa [b.r.w.], s. 25.

kające odpowiedzi na rodzące się w nim pytania. Czego potrzeba, by stać się dzieckiem, dziecięcym czytelnikiem? Przejść dwie fazy wcześniejsze, które są naszym udziałem; naszym, czyli czytelników dorosłych, a kryją się one w alegoriach wielbłąda i lwa. Trzeba więc przestać być wielbłądem, który nie potrafi zaprzeczać, wiecznie mówi „tak”, ze wszystkim się zgadza. Aby zdobyć wolność przeczenia, należy posiąść odwagę lwa, który umie powiedzieć „nie”, choć jest to bunt niedoskonały. Lew, który posiadał tę umiejętność, nie umie powiedzieć „tak”, byłoby to niezgodne z jego naturą. Postawą lwa najłatwiej zilustrować lekturę młodzieńczą – dziką, anarchiczną, która omija spisy lektur, rankingi sprzedaży, wykazy książek kultowych, słowem praktykuje lekturowe „outsiderstwo”. Tymczasem lektura zwana „dziecięcą” jest wolna od przymusu odpowiedzi w zgodzie lub przeciw prawu instytucji tekstu (ryнку, szkoły, uniwersytetu, teorii &c.). Spojrzenie dziecka jest czyste, nie ma żadnych uprzedzeń, co nie oznacza ignorancji, przeciwnie – projektowany czytelnik posiada odpowiedni potencjał, aby zaprzeczyć lub ufnie się zgodzić. Zanim to uczyni, pozwala na działanie tekstu, dając mu prawo pierwszego słowa.

Poza granicami utopii trudno jednak pomyśleć taką lekturę. Nasze czytelnicze biografie pielęgnują pamięć o upadku dziecięcej lektury. Historia ta nie układa się linearnie, równolegle z dojrzewaniem, raczej jest ciągiem rebelii, aktów konformizmu, upadków i ponownych powstań. Jako nauczyciel klasyfikuję się jako wielbłąd, który jest często zniewolony, nie ma odwagi przeciwstawić się zastanemu porządkowi. Muszę podjąć się trudu przeistoczenia się w lwa, który ma ducha buntowniczego, który ma godność. Jestem nauczycielem, muszę podążać w stronę źródła, do początku niewinności dziecięcego czytania. Zarazem sztydę z własnych tęsknot, zarzucając im, że są owocami egzaltacji, ekstazy i epifanii.

Nie jestem samotna w tym pragnieniu. Wsparcia dla takiej dydaktyki literatury udziela mi Hans Ulrich Gumbrecht, proponując lekturę, która nie wstydy się dreszczu zachwyty, doświadczenia

przeddyskursywnego, które rodzi się w ciele i prowadzi do intensywnego przeżycia.

Chodzi tu o taką epifanię, która niczego nie uczy, o doświadczenie oczyszczone z sensów, o których przecież bez przerwy mówimy w naszej pedagogicznej praktyce¹⁸.

Gumbrecht szuka drogi dla transferu zachwytu, który był najbardziej intensywnym doświadczeniem obcowania z tekstem. W książce *Production of Presence. What Meaning Cannot Convey* pisze:

Moja pierwsza osobista niepewność dotyczyła tego, czy okażę się nauczycielem wystarczająco dobrym, aby dać moim studentom specyficzne chwile intensywności, które przypominam sobie z czułością i przeważnie z nostalgią – nawet jeśli w pewnych przypadkach intensywność ta była bolesna¹⁹.

Pierwszym i podstawowym kryterium wiarygodności takiego projektu jest własne doświadczenie rzeczywistego oddziaływania tekstu literackiego. Jesteśmy dowodem we własnej sprawie. Nasze *corpus* naznaczone śladami olśnień i zachwyków gwarantuje realność i ważność problemu. Doświadczenie, że słowa literatury „coś ze mną robią”, jest fundamentalne dla dalszego zapytywania o to, jak to się dzieje i jakie moce języka temu służą.

Co znaczy, według Gumbrechta, być „wystarczająco dobrym nauczycielem”, by pozwolić swoim uczniom na taki kontakt z tekstem? Po pierwsze, muszę pamiętać, że literatura, jak każda inna sztuka, odwołuje się nie tylko do intelektu, ale i do emocji. Nie redukuje więc lektury do procesu rozumienia, ale otwieram ją na afektywne zaangażowanie. Pamiętam, że nie każdego ucznia porusza to samo, co mnie, że każdy z czytelników może poświęcić lektu-

¹⁸ Cyt. za: B. SHALLCROSS: *Dreszcz zachwytu i historia literatury za granicą*. „Teksty Drugie” 2009, nr 3, s. 213.

¹⁹ H.U. GUMBRECHT: *Production of Presence. What Meaning Cannot Convey*. New York 2004, s. 251.

rze tyle czasu, ile potrzebuje. Powinnam więc dać uczniom prawo do psychofizjologicznej reakcji na tekst przeczytany, a potem prawo do (przynajmniej chwilowego) milczenia. Rodzaj pauzy krytycznej, realizowanej na lekcji lub poza nią, w indywidualnej lekturze, nie jest rozrzutnością czy wręcz marnowaniem i tak skromnego czasu dydaktycznego. Stanowi przygotowanie do odkrycia lub stworzenia podmiotowej roli ucznia wobec tekstu, o którym potrafi mówić, a nie tylko na niego reagować²⁰.

LEKTURA ZACHWYCONA DOBREM

Wbrew potęgującemu się zapewne wrażeniu, prezentowane tu studia zachwyconej lektury, nie mają prowadzić do mistycznego regresu, pogrążającego czytelnika w niewypowiedzanym upojeniu. Celem jest pobudzenie zainteresowania tekstem poprzez powstrzymanie komentarza i wzmocnienie głosu tekstu. Ma to szczególne znaczenie wtedy, gdy zależy nam, aby przesłanie czytanego utworu wybrzmiało szczególnie mocno, bez krytycznej czy adoracyjnej otuliny. Siła komentarzy, piętrzące się interpretacje są jak lawa pokrywająca żar dzieła. Wynaturzają się w ułatwioną hermeneutykę sensu gotowego. Po co czytać, skoro można prze-czytać – na skróty, na wylot, od razu, naprędce wydrążony, wydobyty w cudzej interpretacji sens.

Na ostatnim egzaminie z dydaktyki literatury prawie połowa moich studentów nie odpowiedziała na pytanie: „Jak kończy się *Lalka* Bolesława Prusa?”. Zdaję sobie sprawę, że to banalne pytanie, które urąga wręcz zakładanym efektom kształcenia posiadacza dyplomu

²⁰ Ważnym i wartym analizy jest opisany m.in. przez Aleksandrę i Jacka Kurków program zajęć realizowany przez nich w III LO w Chorzowie w latach 1995–1999, nazwany „nauczaniem przez zachwyt”. W projekcie Kurków kluczową rolę odgrywały rozbudowane konteksty (muzyka, obrazy, światło oraz teatralne inscenizacje towarzyszące nie tyle lekturze, ile w ogóle wspólnemu byciu nauczycieli i uczniów, także podczas zajęć poza klasą szkolną). Zob. *Dzieje zachwyty, czyli rzecz o szkole*. Red. A. KUREK, J. KUREK. Chorzów Batory/Wielkie Hajduki 2000.

studiów II stopnia filologii polskiej. Samo sprawdzanie znajomości treści lektur na przedostatnim roku studiów może wydawać się praktyką zawstydzającą zarówno studenta, jak i nauczyciela akademickiego, a jednak od jakiegoś czasu nie waham się na nowo wymagać od studentów, już po ich kursach historii literatury, znajomości treści tekstów z podstawy programowej. Traktuję tę wiedzę jako wcale nie oczywistą, za to pierwszą i fundamentalną dla efektywnego kształcenia w ramach modułu: „dydaktyka literatury”. Przed kilku laty zaczęłam bowiem dostrzegać, że – mówiąc w uproszczeniu – wiedza o literaturze (historia, teoria i metodyka literatury) wypiera rzeczywiste czytanie i źródłową znajomość tekstów literackich. Studenci często wiedzą o lekturach bardzo dużo, znają nowe języki interpretacji oraz innowacje dydaktyczne, ale sam akt czytania mają już za sobą, często bardzo dawno, w ramach wcześniejszych zajęć z historii literatury lub lekcji licealnych. Zaś uzupełnienie braków lekturowych zostawiają „na później”, korzystając z omówień i streszczeń. Niekoniecznie z lenistwa, częściej z przekonania, że uniwersytet i szkoła oczekują od nich wiedzy przedmiotowej oraz umiejętności technicznych, które pozwolą efektywnie zrealizować treści kształcenia, co oznacza zdanie własnych egzaminów, a następnie takie nauczanie, aby z kolei ich uczniowie w szkołach zdali egzaminy z jak najlepszym wynikiem. Pytanie, czy do tego niezbędna jest rzeczywista lektura tekstu literackiego, pozostawiam w zawieszeniu, bynajmniej nie retorycznym. Przyjmuję natomiast częściową współodpowiedzialność za fakt kryzysu czytania szkolnego, któremu nie przeciwdiała polonistyka uniwersytecka, skoncentrowana na wynajdywaniu oprzyrządowania teoretyczno-metodycznego, a nie na rzeczywistym, samodzielny, inwencyjnym czytaniu literatury.

Skutkiem uprzywilejowania wiedzy o literaturze w kształceniu literaturoznawczym jest zagubienie refleksji nad samą czynnością lektury oraz doświadczenia czytania, zarówno na uniwersytecie, jak i w szkole. Zakładamy bowiem, że czytanie należy do sfery niemal prywatnej, a już na pewno wchodzi w zakres indywidualnej

pracy studenta. Czas lektury wypełnia zwykle jego „godziny niekontaktowe”. Nie byłoby w tym nic złego, jako że brak „kontaktu” sprzyja skupionej lekturze, niestety treść doświadczenia lektury, afekty i operacje poznawcze czytelnika nie stają się obiektem studiowania, co w konsekwencji prowadzi do marginalizacji kluczowej treści kształcenia humanistycznego, jaką jest czytanie literatury jako takie. Ranga lektury wynika stąd, że jest potencjalnie konieczną, przygotowawczą, „fizyczną” pracą do wykonania, niezbędną, aby można było zrealizować właściwe zadania dydaktyczne, czyli analizę, interpretację tekstu oraz omówić metodykę jego nauczania w szkole. Wiemy jednak i wiedzą to również nasi uczniowie i studenci, że znaczną część wymienionych zadań można wykonać bez rzeczywistej lektury.

Szukając potwierdzenia tych obaw i intuicji, zaproponowałam swoim studentom proste odwrócenie tego porządku, czyli wspólną, głośną lekturę *Króla Edypa* na zajęciach, byłam jednak pełna wątpliwości, czy to nie marnotrawstwo czasu. Eksperymenty były ciekawe. Po pierwsze, podczas przerywanej lektury pojawiały się – wywiedzione na gorąco z przeżywanych emocjonalnie fragmentów – pomysły dydaktyczne. Działo się zatem na naszych oczach upodmiotowienie czytania, interpretacji i metodyki w nierozdzielnią całość. Czytanie nie było wstępną fazą interpretacji; nie używaliśmy fragmentów tekstu do zilustrowania konceptu teoretycznego. Pierwszym i jedynym sformułowanym celem dydaktycznym było p r z e c z y t a n i e *Króla Edypa*. Wszystko inne było obserwowanym i przeżywanym skutkiem lektury. Po drugie, po powrocie z praktyk okazało się, że lekcje poświęcone dramatowi Sofoklesa udały się studentom najlepiej. Po trzecie wreszcie, osiągnęłam z lektury korzyść własną. Kolejna rzeczywista lektura (a nie repetycja własnych notatek i koncepcji metodycznych) uświadomiła mi nieobecność dobra w tej sztuce. Nie tak dojmującą nieobecność, jak w *Medei* Eurypidesa, której nawet starożytni Grecy nie mogli znieść, ale na tyle silną, że zrodziła zasadniczą część prowadzonej tu dalej refleksji.

Mam na myśli zadziwiającą niewiarę w siłę przekazu sztuki, jakbyśmy, wbrew sile czytanych słów i oglądanych obrazów, ciągle nie wierzyli w literaturę i jej nauczanie jako eksperymenty estetyczne, etyczne i egzystencjalne niezwykle wpływowe dla kształtowania osobowości ucznia w szkole. Wpływowe dla jego dobra i zła zarazem.

Prawdziwe nauczanie może być straszliwie groźne. Żywy mistrz ujmując w dłoń najbardziej intymną część swoich uczniów, kruchą i łatwopalną materię ich możliwości. Sięga do tego, co nazywamy duszą i korzeniem istnienia; dotknięcie w akcie erotycznego uwiedzenia jest wersją słabszą, chociaż pomocną jako metafora. Nauczanie bez niepokoju, bez załęknionego szacunku dla rodzącego się ryzyka, jest frywolnością. Tylko za cenę ślepoty można sobie na nią pozwalać, nie myśląc o osobistych i społecznych konsekwencjach²¹.

W zadziwiający sposób zniknął z rzeczywistości szkolnej lęk przed wpływem literatury i jej komentowania, jakby szkoła impregnowała umysły uczniów na działanie zmasowanego przekazu negatywnego, jaki niosą szkolne teksty. Ogromna część zawartości lektur to świadectwa tyleż wielkości, co nędzy ludzkiej kondycji²². Wielka literatura nie tylko nie zna miłości szczęśliwej, jak przekonywał Denis de Rougemont²³, ale w ogóle proste dobro, szczęście, zadowolenie jednostki ze swego życia itp. zdają się wykluczone z kart kanonicznych tekstów. Walter Benjamin, zastanawiając się nad tą inflacją dobra w wielkich dziełach literatury, napisał: „Głębia duchowa jest przede wszystkim cechą przepełnionego żałością”²⁴. Powtarzalność

²¹ G. STEINER: *Nauki mistrzów...*, s. 110–111.

²² Pisałam już o tzw. lęku rekomendacji podobnych tekstów do szkolnej lektury, zob. K. KOZIOŁEK: *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*. Katowice 2006.

²³ Zob. D. de ROUGEMONT: *Miłość a świat kultury zachodniej*. Przeł. L. EUSTACHIEWICZ. Warszawa 1999, s. 91.

²⁴ W. BENJAMIN: *Źródło dramatu żałobnego w Niemczech*. Przeł. A. KOPACKI. Warszawa 2013, s. 177–178.

rytuałów i zachowań żałobnych sprawia, że – według Benjamina – „ponure rządy obejmuje wywodząca się z melancholii dyspozycja: niechęć do życia”²⁵. Ponawiane przez lekturę klasycznych tekstów wprawianie się w żalność zostaje utożsamione z mądrością całkiem już świecką, racjonalną i uniwersalną. Jak pisze komentujący teksty Benjamina Jakub Momro, „nie ma żadnej strukturalnej różnicy między żałobą i melancholią a światem przygodnego podmiotu poddającego świat nieustannej pracy refleksji”²⁶. Oznacza to, że każda lektura oraz każda pogłębiona praca intelektualna nad jej rozumieniem prowadzi umysł do stanu rozpaczny lub co najmniej bezradnego współczucia.

Przygodny podmiot uczniowski trafiający na lekcje polskiego zostaje od razu wciągnięty w ten żałobny rytuał, zapowiadany klasycznymi tematami lekcji: „Kryzys światopoglądowy w *Trenach* Kochanowskiego”, „Ludzkie przywary w bajkach Krasickiego”, „Ludowa sprawiedliwość w II cz. *Dziadów*”, „Pycha Konrada”, „Krytyka społeczeństwa w *Lalce*”, „Portrety zdrajców w *Potopie*”, „Chłosta narodu w *Weselu*”, „*Ferdynand*, czyli w niewoli formy” &c. Bogactwo nowych języków interpretacji nie zmieniło tej dominacji tematycznej lekcji polskiego. W zasadniczej części, teksty czytane w szkole, to lektura zła. Celowo prowokują tę homonimię ontologiczno-aksjologiczną – jako czytanie zła i złe czytanie. Nie mam na myśli jedynie tematycznej i moralnej treści lektur kanonicznych, ale bardziej jeszcze wzorcowe odczytania, które koncentrują się na ciemnej stronie literatury; eksponują zło, upadek, kryzys, katastrofę, zagładę &c. jako zagadnienia szczególnie wskazane do komentowania na lekcji.

Tymczasem podmiotem takiej lektury jest bardzo młody człowiek, który nawet rozumiejąc ukazane tam problemy, nie ma prawa moralnego do przejścia większości z nich oraz do wypełnienia ich – za sprawą wyobraźni – uczuciem i myślą. Rzecz jasna, lektura rozpaczny nie owocuje od razu rozpaczą, sprzyja jednak „łatwemu nihilizmowi”, rozpaczny ukradzonej, cytowanej, przejętej, czysto werbalnej.

²⁵ Ibidem.

²⁶ J. MOMRO: *Widmoontologie nowoczesności. Genezy*. Warszawa 2014, s. 34.

Nie próbuję sugerować, abyśmy dokonali rewizji kanonu szkolnego i wprowadzili tam teksty jednoznacznie krzepiące i katechetycznie poprawne. Idzie mi o to, aby na lekcjach była też lektura dobra. O lekturze jako dobru pisał Wayne Booth:

Czytam powieść i traktuję to nie tylko jako przyjemność, ale jako dobro. Staram się dojść, jakie cechy czynią ją taką dla mnie: jest piękna, zwarta, harmonijna, koherentna, oryginalna, nowa lub ryzykancka. Albo też czyni coś takiego ze mną, że teraz ja myślę o potrzebie działania: pogłębiła moje doświadczenie, wzmogła moją wrażliwość, sprawiła, że moje sądy są dojrzalsze, pocieszyła mnie, wstrząsnęła mną, „zerwała” moją znajomość ze słowem i światem, służyła rewolucji, stabilizowała moją chwiejną polis. [...] Następny krok jest prawie nieunikniony: owo dobro jest nie tylko jakimś dobrem [a good – K.K.], ale *tym* dobrem [the good – K.K.], któremu, cała sztuka powinna służyć²⁷.

Zanim jednak uczniowie pojmą to dobro, jesteście na lekcji, na której omówiliśmy kolejny wariant rozpacz, pomnażając w nich poczucie, że wybitna literatura ukazuje świat jako złe miejsce, a każda następna lektura utwierdza ucznia w tym przekonaniu, które Nietzsche określił jako narastanie ciemności, pytając głosem człowieka oszalałego: „Czy nie pozimniało? Czy nie nadchodzi ciągle noc i coraz więcej nocy?”²⁸. Wbrew narzucającej się dysproporcji intelektualnej nie ma sprzeczności między ekstatycznym stylem filozofa a nauczycielem realizującym lekcję polskiego. Obaj wiedzą swoich uczniów do przekonania, że czytanie, myślenie, refleksja oznacza ostatecznie smutek, żal, melancholię, zwątpienie, że „to wszystko” może się dobrze skończyć. Dlatego, projektując lekturę dobrą, nie mam na myśli katechezy dobra, ale coś bardziej podstawowego, teoretycznie ani etycznie niezapośredniczonego, mianowicie lekturę dobra przedstawionego w literaturze.

²⁷ W. BOOTH: *The Company We Keep. An Ethics of Fiction*. Berkeley 1988, s. 52.

²⁸ F. NIETZSCHE: *Wiedza radosna*. Przeł. L. STAFF. Warszawa 1907, s. 168.

Oto dobra scena na taką właśnie dobrą lekturę jako lekturę dobra:

„Jak ja to wszystko ruszę, jak ja to przeniosę, Boże miłosier-
ny!...” — myślałem.

Aż jednego dnia, około połowy maja (rozeszły się wówczas wieści mocno pokojowe), Staś przed samym zamknięciem sklepu przychodzi do mnie i mówi:

— Cóż, stary, czas by się przeprowadzić na nowe mieszkanie.

Doznałem takiego uczucia, jakby ze mnie krew wyciekła.
A on prawil dalej:

— Chodźże ze mną, pokażę ci nowy lokal, który wzięłem dla
ciebie w tym samym domu.

— Jak to wzięłeś? — pytam. — Przecież muszę umówić się
o cenę z gospodarzem.

— Już zapłacone! — on odpowiada.

Wziął mnie pod rękę i prowadzi przez tylne drzwi sklepu do sieni.

— Ależ — mówię — tu lokal zajęty...

Zamiast odpowiedzi otworzył drzwi po drugiej stronie sie-
ni... Wchodzę... Słowo honoru — salon!... Meble kryte utrechtem,
na stołach albumy, w oknie majoliki... Pod ścianą biblioteka...

— Masz tu — mówi Staś pokazując bogato oprawne książ-
ki — trzy historie Napoleona I, życie Garibaldiiego i Kossutha,
historię Węgier...

Z książek byłem bardzo kontent, ale ten salon, muszę wyznać,
zrobił na mnie przykre wrażenie. Staś spostrzegł to i uśmiech-
nąwszy się, nagle otworzył drugie drzwi.

Boże miłosierny!... ależ ten drugi pokój to mój pokój, w któ-
rym mieszkałem od lat dwudziestu pięciu. Okna zakratowane,
zielona firanka, mój czarny stół... A pod ścianą naprzeciw moje
żelazne łóżko, dubeltówka i pudło z gitarą...

— Jak to — pytam — więc mnie już przenieśli?...

— Tak — odpowiada Staś — przenieśli ci każdy ćwieczek,
nawet płachtę dla Ira.

Może to się wyda komuś śmiesznym, ale ja miałem łzy w oczach... Patrzyłem na jego surową twarz, smutne oczy i prawie nie mogłem wyobrazić sobie, że ten człowiek jest tak domyślny i posiada taką delikatność uczuć. Bo żebym mu choć wspomniał o tym... On sam odgadł, że mogę tęsknić za dawną siedzibą, i sam czuwał nad przeprowadzeniem moich gratów²⁹.

Całe wskazanie metodyczne przy lekturze tego fragmentu w klasie sprowadza się do sugestii przeczytania go wspólnie i nieinterpretowania go, nawet w kontekście wyraźnego tu tematu przyjaźni. Niewypowiadane założenie nauczyciela widzi w tym fragmencie przedstawienie zwykłego dobra w działaniu, które to dobro zostaje rozpoznane w powieściowym świecie jako takie. Mam na myśli końcowe wzruszenie i refleksję Rzeckiego:

Może to się wyda komuś śmiesznym, ale ja miałem łzy w oczach... Patrzyłem na jego surową twarz, smutne oczy i prawie nie mogłem wyobrazić sobie, że ten człowiek jest tak domyślny i posiada taką delikatność uczuć³⁰.

Na ciemnym tle powieściowych dramatów scena ta jest chwilowym, нефunkcjonalnym fabularnie rozbłyskiem. Nic nie mówi o problematyce powieści, o historii, polityce, pozytywizmie, konfliktach klasowych, pieniądzu i miłości. Jest fragmentem dobra, które nigdzie i nigdy nie istnieje w całości, podczas gdy zło daje się bez trudu wytropić w każdym miejscu powieściowego świata. Jak pisał Baudelaire: „Zło czyni się bez wysiłku, naturalnie, z przeznaczenia; dobro zawsze jest owocem jakiegoś kunsztu”³¹. „Kunszt” nie jest w przypadku tej lektury efektem interpretacji. To opisana w powieści, troskliwa, dyskretna praca dobro-czynności Wokulskiego, która właśnie tak zostaje odczytana przez Rzeckiego.

²⁹ B. PRUS: *Lalka*. Oprac. J. BACHÓRZ. T. I. Wrocław 1991, s. 249–251.

³⁰ Ibidem, s. 251.

³¹ Ch. BAUDELAIRE: *Malarz życia nowoczesnego*. W: IDEM: *Rozmaitości estetyczne*. Wstęp i przekł. J. GUZE. Gdańsk 2000, s. 338.

Nam pozostaje zachwyt, który być może pobudzi nas do naśladowującego działania, ale ta nadzieja wykracza poza horyzont lekcji. Naszym skromnym zadaniem jest sprawić, aby literacki fragment dobra rozbrzmiał na chwilę na ciemnym tle powszechnej rozpacz. Nie o naiwny triumf tu chodzi. Dojrzałość, jak uczą: św. Jan od Krzyża i Pascal, jest gotowością do fazy życia w „nocy ciemnej” i taki obraz egzystencji współtworzy lektura szkolna oraz jej kanoniczne tematy lekcyjne. Niezastąpioną rolę nauczyciela literatury jest wskazać jasne punkty na ciemnym tle szkolnych tekstów. Pięknie i mądrze wypowiedział taką chwilę Edmond Jabès w rozdziale *Powrotu do Księgi*, pod znaczącym tytułem: *Nowy dialog między uczonymi a przypadkowymi gośćmi, z udziałem Jukieła Serafi*:

— Powiedział: Zło jest niekiedy odcieniem dobra. I myślał: Gwiazda jest ozdobą i zapinką wielkiego płaszcza nocy³².

Lektura szkolna nie powinna być wyłącznie świadectwem nocy. Wgląd w dramat osoby i świata, jaki dają artystycznie wielkie teksty czytane w szkole stanowią niezastąpiony instrument humanistycznego kształcenia, gdyż pozwalają nam ćwiczyć się w empatii wobec istot, zdawałoby się, najodleglejszych od nas i naszego życia. Píše Martha C. Nussbaum:

Oparta na wyobraźni aktywność, która polega na poznawaniu życia wewnętrznego drugiej osoby, choć nie wystarcza do ustanowienia zdrowej, moralnej relacji z innymi, jest przynajmniej jednym z jej niezbędnych składników. Co więcej, zawiera w sobie antidotum na lęk, który ma ochronić nasze „ja”, a który tak często wiąże się z egocentrycznymi planami uzyskania kontroli nad otoczeniem³³.

³² E. JABÈS: *Powrót do Księgi*. Przeł. A. WODNICKI. Kraków 2005, s. 55.

³³ M.C. NUSSBAUM: *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*. Przeł. Ł. PAWŁOWSKI. Warszawa 2016, s. 127.

Ostrzegając przy tym, że „empatyczna wyobraźnia może być kapryśna i niejednolita”³⁴. Mimo to nie ma lepszego sposobu budowania demokratycznej edukacji niż kształtowanie wyobraźni i krytycznego myślenia. W przeżyciu lekturowym dzieje się coś więcej, mianowicie pragnienie kompensacji, wyrównania niesprawiedliwości. Tak to lektura czyni z nas istoty aktywne etycznie, które żądają dobra popychane siłą sprawiedliwej literatury.

Nie wiem – pisała Barbara Skarga – czym jest dobro. Nie wiem też, jak można o nim mówić, by uniknąć banalnych słów powtarzanych od wieków. W naszym codziennym słowniku dobro występuje w tak różnych kontekstach. Mówimy o dobrym lekarstwie na grypę i dobrych wynikach w nauce, a także o dobrej nauczce. Dobrym może być człowiek, również działanie czy jakakolwiek rzecz. Za każdym razem słowo to ma inny sens³⁵.

Nawet jeśli dobro dostarcza nam kłopotów definicyjnych, jest widzialne w swoich manifestacjach i rozpoznaniach. Dopiero jako wydarzenie, dobro utrwała swoje istnienie i musi temu towarzyszyć odczytanie dobra jako dobra („I widział Bóg, że było to dobre”).

Etyka jest relacyjna, wymaga zaangażowania, podejmowania decyzji, stąd jest wymagająca. Dobro wystarczy zobaczyć. „Doświadczenie agatologiczne – czytamy w tekście Józefa Tischnera – dotyczy bycia w świetle dobra, doświadczenie aksjologiczne dotyczy wydarzeń w świetle tego, co wartościowe”³⁶. Już dla Platona wartością dobra była jego widzialność, stąd posługiwał się analogią między słońcem i dobrem. Jak słońce – źródło światła – pozwala na widzenie tego, co widzialne, tak dobro umożliwia zobaczenie tego, co skryte w transcendencji i w nas samych. Tak ujmuje to Cezary Wodziński:

³⁴ Ibidem.

³⁵ B. SKARGA: *Kłopot z dobrem*. „Magazyn Kulturalny” [dodatek do:] „Tygodnik Powszechny” 2001, nr 7/8 (56/57).

³⁶ J. TISCHNER: *Myślenie według wartości*. Kraków 1982, s. 516.

Rozświećta [dobro – K.K.] nasz świat „od środka”. Agathon nie jest „poza” w sensie „na zewnątrz”, „za granicą”, „gdzieś tam”, „hen, hen”, lecz stanowi „tutejszy” – autochtoniczny – „warunek możliwości” transcendencji³⁷.

W refleksji wybitnej psychoanalityczki Melanie Klein wielokrotnie powraca myśl, że to, co dobre i konstruktywne w terapii, znacznie korzystniej wpływa na szczęśliwe i zdrowe życie oraz na relacje z otoczeniem niż rozpamiętywanie nikczemności i zła, których doświadczaliśmy³⁸. Sami wiemy, że większe pragnienie naśladowcze budzi w nas ktoś, w kim dostrzegamy dobro. Może dzieje się tak przez zawstydzenie, że tacy nie jesteśmy? Widząc dobro, odczuwamy ulgę i nadzieję, i możemy słowami Barbary Skargi powtórzyć za Tischnerem i Lévinasem, że

są chwile, w których człowiek chciałby iść po śladach dobra, że się w nim rodzi jego pragnienie. Nawet jeśli dobro jest tylko ideą, to czy nie było tak, że tworząc ją człowiek miał jej głęboką potrzebę, że zatęsknił za nią, nie mogąc zaakceptować ciasnoty swego codziennego cielesnego bytowania nasyconego egoizmem i małością? A później tę ideę pielęgnował, bo odkrył, jak wielkie znaczenie ma ona dla współżycia ludzi?³⁹

Wspieram się dalej na mądrej niewiedzy Barbary Skargi. Skoro sens dobra zależy od kontekstu, wymaga lektury w podwójnym znaczeniu słowa: jako językowego przedstawienia dobra i odczytania tego przedstawienia. Dobro nie jest więc substancjalne. Choć w polszczyźnie mówimy o „posiadanych dobrach”, nie jest ono żadnym przedmiotem. Potrafimy jednak je dostrzec dzięki temu, że sceny dobra są zapisane. Wymagają jedynie rozpoznania przez ucznia, a następnie rozpoznania wtórnego, które uczyni z takiego fragmen-

³⁷ C. WODZIŃSKI: *Eseje pierwsze*. Gdańsk 2014, s. 169.

³⁸ Zob. M. KLEIN: *Miłość, poczucie winy i reparacja oraz inne prace z lat 1921–1945*. Przeł. D. GOLEC, A. CZOWNICKA. Gdańsk 2007.

³⁹ B. SKARGA: *Kłopot z dobrem...*

tu alegorię doświadczenia czytelnika. Co się przekłada na refleksję: „– Też bym tak mógł/chciał”. Ten rodzaj relacji z tekstem fikcyjnym od lat zajmuje także badaczy literatury. Możliwości zaadaptowania krytyki etycznej do szkolnej lektury tekstów literackich fascynowały mnie przez ponad dekadę. Ogromnie dużo dla tego projektu zrobiły książki Anny Janus-Sitarz czy Anny Włodarczyk⁴⁰. Z pewnością przyczyniają się do budowania innej jakości dydaktycznej wśród studentów i młodych nauczycieli.

W tych rozważaniach chciałabym jednak uczynić krok dalej, choć na pozór gest ten wydaje się regresywny, nostalgiczny, sugerujący tęsknotę do czytania dziecięcego i do tekstów o wyraźnej wymowie etycznej i szczęśliwym zakończeniu. Tego umysł wykształcony i krytyczny nie jest w stanie uczynić. Może to jednak uczynić z nami literatura. Właśnie dzięki rzeczywistej lekturze literackiej następuje chwilami wycofanie analizy na rzecz afirmacji i dotyczy to także przedstawień dobra.

W historii nowożytnej edukacji rozum praktyczny kwestionował (i czyni to nadal) kształtowanie w umyśle ucznia dyspozycji innych niż wiedza i umiejętności. Jak pokazują dzieje rozumu stosowanego, największe sukcesy odnosi on w krytyce, a nie w afirmacji; w analizie, destrukcji, dekonstrukcji, nie zaś w budowaniu, konstrukcji, idealizacji. Ewolucja tematyczna lektur szkolnych odbija triumf rozumu krytycznego, a ten jest oznaką dojrzałości i wysokiej sprawności intelektualnej.

Użycie literatury do wywołania tęsknoty za dobrem jest dopuszczalne w szkole podstawowej. Tam jeszcze teksty szkolne są dowodem, że trwałe dobro jest możliwe („żyli długo i szczęśliwie”). Na dalszym etapie zaczyna się odczarowywanie świata jako miejsca, w którym możliwe jest trwałe dobro, a lektura ostatecznie pozbawia ucznia złudzeń co do kondycji człowieka, biegu historii, moralności

⁴⁰ Zob.: A. JANUS-SITARZ: *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*. Kraków 2009; A. WŁODARCZYK: *Etyka interpretacji tekstu literackiego*. Kraków 2014.

władzy, bezwzględności natury &c. Ewolucja czytania biegnąca od ufności i afirmacji do podejrzenia i krytyki jest potwierdzona i realizowana zarówno zestawem lektur, jak i bardziej jeszcze, preferowanymi tematami lekcji czy zagadnieniami do omówienia z uczniami.

Literatura w szkole realizuje w ten sposób swoistą pedagogikę rozczarowania – człowiekiem i światem. Dzieje się to m.in. za sprawą redukcji fragmentów dobra zawartych w tekstach szkolnych, na rzecz eksponowania, a w istocie triumfu negatywności lub co najmniej sceptycyzmu, co do możliwości dobra. Odnowienie lektury dobra nie oznacza próby ponownego zaczarowania świata na modłę baśniową, ale odblokowanie i uruchomienie tych miejsc tekstu, które powodują przeżycie czytania niesłusznie wiązane z dzieciństwem, ufnością, naiwnością. Powrót jest możliwy, ale nie jako regres czy stłumienie krytycyzmu. Jest możliwy jako wzbogacenie czytania o to, co je zrodziło i napędzało – pragnienie obserwowania naprawy świata i przeżywania wraz z bohaterami dobrego zakończenia. Można i należy wydobywać fragmenty dobra zachowane w poważnej, pełnej żałości i dramatu literaturze czytanej w szkole. Literatura nauczyła nas pragnąć lepszego życia, które się nie kończy i nie należy rezygnować ze szlachetnej utopii trwałego dobra wraz ze zmianą czytanych książek. Groźne i smutne teksty przechowują nadal tamto marzenie, tyle że skryte lub rozproszone na ciemnym tle, należy tylko dać mu rozbłysnąć w lekturze. A wtedy może uda nam się sprawić, że nasi uczniowie poczują dzięki lekturze, że po stracie złudzeń, rozczarowaniu i krytyce świata nadal możliwe jest proste dobro. Dopiero po krytyce może bowiem przyjść pewność, że źródła dobrego czytania literatury są przed nami⁴¹.

⁴¹ Inspirowane zdaniem: „Początek jest celem”, z wiersza Karla Krausa użytego jako motto do czternastej tezy historiozoficznej Waltera BENJAMINA (*Tezy historiozoficzne*. W: IDEM: *Twórca jako wytwórca*. Przeł. H. ORŁOWSKI, J. SIKORSKI. Poznań 1975, s. 160).

Lektura jest snem, a objaśnianie przykrą jawą,
która na próżno usiłuje spłacić dług czytania.

R. KOZIOŁEK: *Dobrze się myśli literaturą*

By marzyć, nie należy zamykać oczu, lecz czytać.

M. FOUCAULT: *Szaleństwo i literatura.*

Powiedziane, napisane

SCENA PIERWOTNA LEKTURY

Freud, od samych początków swych badań nad psychoanalizą, podkreślał jej zadłużenie w sztuce, zwłaszcza w literaturze. Dwie słynne „edypalne” interpretacje z *Objaśniania marzeń sennych* poświęcone Sofoklesowi i Szekspirowi¹, to emblematy niezliczonych odniesień literackich, jakie przewijają się przez wszystkie pisma Freuda. Przywołując związek lektur literackich z wątkami teorii Freuda, nie chodzi mi jedynie o uwagę dla geniusza psychologii, który docenił wpływ literatury na naukę, ale o konkretną inspirację metodologiczną, jaką stanowiła dla psychoanalizy fikcja literacka. Obcowanie z nią – zdaniem Freuda – pozwala czytelnikowi na „zysk rozkoszy” płynący z fantazjowania na jawie, które może uprawiać jako zdrowy dorosły, bez poczucia winy, że naraża się na publiczną dezaprobatę z powodu dziecięcych pragnień i skłonności. Freud ma na myśli zdolność literatury do wprowadzenia nas w „stan, w którym możemy się cieszyć własnymi fantazjami bez żadnych wyrzutów, bez żadnego wstydu”². Pisarz, dzięki fikcji literackiej, nawiązuje z czytelnikiem relację, do której usilnie dąży psychoanalitik w relacji ze swoim pacjentem, a przychodzi mu to z większym trudem niż autorowi nawet rozrywkowej literatury. Freuda zajmuje mechanizm tego uwolnienia fantazji, jakim dysponuje literatura. Każdy śni lub

¹ Z. FREUD: *Objaśnianie marzeń sennych*. Przeł. R. RESZKE. Warszawa 1996, s. 230–234.

² Z. FREUD: *Pisarz i fantazjowanie*. W: IDEM: *Sztuki plastyczne i literatura*. Przeł. R. RESZKE. Warszawa 2009, s. 152.

fantazjuje na jawie, a jednak nie pozwalamy sobie na wypowiedzenie tych treści, ale też nie jesteśmy tak bardzo zainteresowani fantazjami innych, dopóki nie przybiorą one estetycznego kształtu. Wówczas nie tylko się w nich rozpoznajemy, ale fantazje te stają się kulturowo nobilitowane, a nawet zalegalizowane przez szkołę i inne instytucje kształcenia i kultury. Dopiero literackie opracowanie utajonych fantazji sprawia, że

wzbiera w nas wielka rozkosz, płynąca prawdopodobnie z wielu źródeł. To, w jaki sposób pisarz umie tego dokonać, to jego najbardziej intymna tajemnica; na technice przewycięzania owej niechęci – niechęci zaiste związanej z problematyką owych granic wytyczonych pomiędzy każdym „ja” indywidualnym i „ja” innych – polega właściwa *ars poetica*³.

Freud stawia bardzo ważną dla prowadzonych przeze mnie rozważań hipotezę, mianowicie, że to, co literatura robi z nami podczas jej czytania, jest swoistym laboratorium wzbudzania wyobraźni (fantazjowania) oraz że efektywność tego katalizatora fantazji, jakim jest literatura, zależy w bezpośredni sposób od poetyki tekstu. Działanie słowami ukształtowanymi w porządku formy literackiej sprawia, że wyzbywamy się oporów i przewycięzamy niechęć do przyznania, że nadal po tym, jak przestaliśmy być dziećmi, fikcja jest nam potrzebna. Ten sposób działania literatury w czytelniku nazywa Freud właśnie „techniką przewycięzania owej niechęci”. Lektura literacka staje się w ten sposób modelem pracy umysłu wyzwolonego, przynajmniej częściowo, z ograniczeń i stłumień wywołanych przez normy kulturowe – interioryzowane w aparacie psychicznym oraz te działające na nas opresyjnie z zewnątrz, ze sfery publicznej.

Po tym wprowadzeniu jaśniejsza może stać się uwaga Lacana o idealnym Wydziale Psychoanalizy projektowanym przez Freuda, gdzie wśród jej trzech najważniejszych nauk pomocniczych znalazła się krytyka literacka.

³ Ibidem.

Znana jest lista dyscyplin, na które Freud wskazał jako nauki pomocnicze należące do programu idealnego Wydziału Psychoanalizy. Znajduje się tutaj, w pobliżu psychiatrii i seksuologii, krytyka literacka⁴.

Według Freuda krytyka literacka mogła być inspirująca dla psychoanalizy, co by oznaczało wykorzystanie wiedzy o organizacji i wpływie tekstu na umysł czytelnika do analizy mowy pacjenta. Również sama pozycja krytyka literackiego mogła odpowiadać roli psychoanalizy, który, z jednej strony, pobudza wypowiedź pacjenta na temat własnych fantazji, z drugiej zaś – musi dokonać analizy symboliki tej mowy, czyli przyjąć rolę krytyka.

Chętnie odwzajemniam uznanie Freuda dla literaturoznawstwa. Uważam, że jedną z najważniejszych nauk pomocniczych dydaktyki literatury, a zwłaszcza dydaktyki lektury, jest psychoanaliza, gdyż pozwala nauczycielowi przejść w nauce rozumienia literatury od biernego, po części tylko uświadamianego przeżycia czytania przez uświadomienie sobie tych treści i procesów, które składają się na lekturę, aż do uzyskania przez ucznia zdolności do wypowiedzenia tych doświadczeń i poddania ich analizie. Nie oznacza to wcale zamiany zajęć z analizy tekstu na ćwiczenia z psychologii czytania, ponieważ należy podkreślić, że eksperymentowanie z lekturą jest współbieżne z analizą tekstu jako techniki, która to doświadczenie wywołała.

W analizie doświadczenia lektury szczególnie ważny jest etap przejścia od przeżycia do krytyki. Interesuje mnie bowiem genealogia lektury krytycznej, czyli powstanie tych składników doświadczenia czytania, które świadczą, że uświadamiamy sobie tekstowy status fantazji. Mam na myśli zapisane momenty, sytuacje, przebiegi refleksji, podczas których z czytającego ciała i umysłu „wydziela się tekst”. To nieco chemiczne określenie wskazuje na spontaniczność tego procesu, który nie musi być związany z kształceniem

⁴ J. LACAN: *Funkcja i pole mówienia i mowy w psychoanalizie*. Przeł. B. GORCZYCA, W. GRAJEWSKI. Warszawa 1996, s. 92.

systemowym, ale wynika z powtarzalnego obcowania z językiem literackim. Świadomość tekstualności literatury nie wyklucza zaangażowania w jej pozorny świat znaków, jakby były rzeczywistością. Ta podwójność jest już udziałem niewykształconego przez lekturę szkolną dziecka. Być może zatem lektura szkolna nie musi oddzielać tak wyraźnie i ostro czytania afektywnego od poznawczego, gdyż to, co wydaje się przede wszystkim spontanicznym przeżywaniem lektury, jest równocześnie eksperymentem czytania. W typowej historii indywidualnego czytania humanisty powtarzają się dwa momenty deziluzji. Pierwszy, kiedy kończy się dzieciństwo i nastaje czas lektur szkolnych, drugi, gdy studia filologiczne odbierają nam literaturę na rzecz metaliteratury: teorii, krytyki, dydaktyki, pomocniczych nauk historycznych. Odtąd czytanie staje się obiektem nostalgii.

Łatwo wskazać szkołę jako miejsce i moment zerwania z czystym przeżywaniem, na rzecz krytyki tekstu, która jest zarazem wtórnym stłumieniem emocji i afektów czytania. Jednakże narodziny „czytelnika tekstu” dokonują się chyba inaczej i nie tylko w trybach instytucji literatury. Jako że nigdy nie jesteśmy świadkami tej chwili, jest to badanie tyleż historyczno-biograficzne, co analiza konstrukcji genealogii dokonanej już zawsze przez czytelnika dojrzałego. Mam na myśli wszelkie próby tworzenia indywidualnej historii czytania, ze szczególnym naciskiem na ów prześwit świadomości krytycznej. Pascal Quignard w poetyckich obrazach dobrze ujmuje ten paradoks przeżycia i zawsze już spóźnionej świadomości tego, cośmy przeżyli:

Kiedy pośród nocnej ciszy zagłębialmy się w sobie, to nam wstyd, żeśmy tak ubodzy: brak nam obrazów podstawowych. Nie było mnie tej nocy, kiedy zostałem poczęty. Trudno być w dzień poprzedzający przyjście. W duszy brakuje pewnego obrazu. Zależymy od pozycji, która koniecznie musiała zostać przyjęta, ale której nigdy na własne oczy nie zobaczymy. Ten brakujący obraz zwie się „początkiem”. Szukamy go we wszystkim, co

widzimy. Tu idzie o widok odmienny od olśnienia. [...] Widok odkrywający skrytość⁵.

Przydatne mi frazy: „brakujący obraz” oraz „widok odkrywający skrytość” mówią pozytywnie o braku czegoś, co być musiało, ponieważ jesteśmy tego konsekwencją. Jako czytelniczka dysponująca zdolnością krytyczną, pytam o to pierwsze pęknięcie w całości doświadczenia czytania, które (to pęknięcie) ujawniło – jak mówi ojciec w opowiadaniu Schulza – że „istnieją tylko książki”, a nie Księga-świat. Choć autor *Nocy seksualnej* nie używa tego pojęcia, chciałabym mu je przypisać, gdyż dobrze koresponduje ono ze stanem umysłu, który opisuje w cytowanym fragmencie.

Mam na myśli „scenę pierwotną”. W kontekście psychoanalitycznym oznacza ona moment, kiedy dziecko, przypadkiem lub wiedzionie ciekawością, widzi lub wyobraża sobie scenę miłości fizycznej między rodzicami. Ważne jest gwałtowne wtargnięcie w umysł obrazu, który nie daje się od razu zrozumieć, ale na zawsze zmienia myślenie o statusie rodziców i będzie miał konsekwencje w dalszym życiu.

Przygląda się jej zachłannie – komentuje Agata Bielik-Robson – chłonie wszystkimi zmysłami, ale jej nie rozumie. Scena ta pozostawia w nim wyraźny ślad, ale jest to ślad czysto zmysłowy: sens tego, co się wydarzyło, jego zrozumienie, przyjdzie znacznie później⁶.

Koncepcja sceny pierwotnej (*Urszene*) pojawia się w pismach Freuda już w 1897 r., jednak jej pełną analizę znajdziemy w opisie słynnego przypadku Człowieka-Wilka⁷. Nazwa wzięła się od snu pacjenta, w którym widzi on,

⁵ P. QUIGNARD: *Noc seksualna*. Przeł. K. RUTKOWSKI. Gdańsk 2008, s. 11.

⁶ A. BIELIK-ROBSON: *Podglądanie, czyli głód rzeczywistości*. Dostępne w internecie: <http://www.tygodnik.com.pl/kontrapunkt/44/bielik.html> [data dostępu: 26.03.2016].

⁷ Z. FREUD: *Z historii nerwicy dziecięcej [„CZŁOWIEK-WILK”] (1918[1914])*. W: IDEM: *Dwie nerwice dziecięce*. Przeł. R. RESZKE. Warszawa 2009.

że na wielkim orzechu przed oknem siedzi kilka białych wilków – sześć czy siedem. Wilki były całkiem białe, wyglądały raczej jak lisy i owczarki [...] – siedziały całkiem spokojnie, w bezruchu, na gałęziach drzewa, na lewo i na prawo od pnia, i patrzyły na mnie⁸.

W efekcie długiej analizy Freud formułuje zaskakującą interpretację, tak przy tym arbitralną, że wydaje się wręcz pozbawiona sensu. Świadom tego, decyduje się uprzedzić czytelnika:

W tym miejscu pojawia się fragment, gdy muszę zrezygnować z przebiegu analizy jako punktu oparcia niniejszych wywodów. Obawiam się, że to właśnie w tym miejscu czytelnicy przestaną wierzyć w to, co mówię. Tym, co zostało uaktywnione w owej nocy z chaosu nieświadomych śladów wrażeniowych, był obraz stosunku płciowego rodziców odbywanych w niezbyt normalnych, lecz korzystnych dla obserwacji okolicznościach⁹.

To, co słusznie Freud uważa za niewiarygodne w swoim wywodzie, to informacja, że świadomej obserwacji dokonał chłopiec mający 1,5 roku. Uprzedzając wątpliwości czytelnika, Freud nie próbuje ich rozwiązać, ale przeciwnie, potwierdza, że trudno uwierzyć w możliwość przypomnienia sobie tego faktu przez dorosłego już pacjenta. Wątpliwość dotyczy statusu tej sceny – czy jest ona historyczna, czy fantazmatyczna? W obu jednak wypadkach pozostaje niemożliwa do przypomnienia jej sobie przez samego pacjenta, któremu dopiero analityk może jej obraz i wykładnię skonstruować i pod/narzucić. Lacan, komentując studium Freuda, potwierdza te wątpliwości:

Człowiek z Wilkami – mimo całej serii dowodów wykazujących historyczność sceny pierwotnej, mimo przekonania o jej prawdziwości [...] – nie potrafi nigdy włączyć przypomnienia tej sceny do swojej historii¹⁰.

⁸ Ibidem, s. 119.

⁹ Ibidem, s. 125.

¹⁰ J. LACAN: *Funkcja i pole mówienia i mowy...*, s. 133.

Scena pierwotna jest w świetle tego wyłącznie pojęciem, ponieważ zdarzenie, które tę scenę wywołało, pozostaje na zawsze nieznane i zapomniane.

Z punktu widzenia prowadzonych rozważań nad doświadczeniem lektury szczególnie istotny jest ów fakt nierozstrzygnięcia przez samego Freuda, „czy w scenie pierwotnej należy widzieć wspomnienie zdarzenia, które podmiot rzeczywiście przeżył, czy też czystą fantazję?”¹¹. A nawet więcej – właśnie nierozstrzygalna współobecność obu perspektyw nadaje kategorii „sceny pierwotnej” teoretyczną uniwersalność, ponieważ odpowiada wyobrażonej rzeczywistości tej sceny, kiedy podmiot przeżywa zdarzenie, ale nie może zająć wobec niego pozycji zewnętrznej, np. krytycznej. Ta może przyjść dopiero dużo później, kiedy po zdarzeniu został już tylko ślad w nieświadomości.

Kiedy próbujemy stworzyć opis doświadczenia lektury, mamy przede wszystkim do dyspozycji świadectwa recepcji, od literaturoznawczych analiz i interpretacji po niezmierny „archipelag smaku”, czyli wszelkie wypowiedzi na temat lektury. Niewiele natomiast możemy powiedzieć o narodzinach świadomości, że literatura jest „napisana”, czyli momentu, w którym zaczynamy widzieć język jako właściwy temat literatury. Tym bardziej, że procesy wypierania tekstu z lektury towarzyszą czytelnikowi przez całe jego lekturowe życie. Typowe przejawy to: deklaracja o preferowaniu literatury faktu nad fikcją jako wyraz dojrzałości czytelniczej, niechęć do poezji lub prozy kreacyjnej, kariera reportażu, opatrywanie fabuł adnotacjami typu: „oparte na rzeczywistych wydarzeniach”. W tych powszechnie znanych zachowaniach czytelniczych kryje się także nasz problem, na który wskazują nawroty wypierania tekstowości. Zdarzenia założycielskiego dla tych procesów wypierania tekstowości z przeżywania literatury nie sposób jednak wskazać, odwołując

¹¹ J. LAPLANCHE, J.-B. PONTALIS, pod kierunkiem D. LAGACHE'A: *Słownik psychoanalizy*. Przeł. E. MODZELEWSKA, E. WOJCIECHOWSKA. Warszawa 1996, s. 299.

się do osobistej historii czytania, nie mamy bowiem do niej dostępu ani żadnych źródeł, gdyż doświadczenie to nie mogło się uzewnętrznic ze względu na wiek i brak kompetencji dziecięcego czytelnika lub słuchacza literatury. Skąd zatem założenie, że w ogóle coś podobnego miało miejsce, jak narodziny czytelnika tekstu?

Aby wyjść z własnej niemocy metodologicznej, Freud skonstruował model dramatycznego doświadczenia powrotu do nieznanego, choć własnego doświadczenia. Ów model w swym pełnym kształcie nie ma odniesienia do zapamiętanej przeszłości pacjenta, ale pozwala zarazem o niej myśleć i mówić, według wzoru opracowanego przez psychoanalityka. Parafrazując aforyzm Kafki, należy skonstruować klatkę, która pójdzie szukać ptaka¹². Aby doświadczenie mogło się wyłonić z czystego przeżycia, podmiot lektury musi dysponować jego wzorem opartym na późniejszych mechanizmach wyparcia, a więc przekonujących i akceptowalnych dla studiującego siebie czytelnika. Jak pisze Ned Lukacher:

Pojęcie sceny pierwotnej daje nam możliwość uchwycenia doświadczenia historycznego w miejscu zetknięcia się świata i języka, świadomości i nieświadomości¹³.

Podkreśla zarazem, że

konstrukcja sceny pierwotnej jest swoistym ćwiczeniem interpretacyjnym, które tylko z wielkim trudem można przełożyć na efektywną terapię¹⁴.

Tworząc koncepcję sceny pierwotnej, Freud konstruuje raczej, niż odtwarza zdarzenie, którego pacjent nie pamięta, ale dzięki temu zyskuje możliwość odróżnienia zapamiętanego i zapomnianego. Sce-

¹² „Klatka poszła szukać ptaka” (F. KAFKA: *Aforyzmy* z Zurau. Oprac. R. CALASSO, przeł. A. SZŁOSAREK. Kraków 2007, s. 28).

¹³ N. LUKACHER: *Primal Scenes. Literature, Philosophy, Psychoanalysis*. Ithaka-London 1986, s. 14.

¹⁴ Ibidem, s. 20–21.

na pierwotna jest zatem techniką objaśnienia przeszłości, a nie zdarzeniem źródłowym określającym późniejsze życie pacjenta, a jednak droga do falsyfikacji tego pojęcia wiedzie przez świadome i możliwe do wypowiedzenia doświadczenie czytania, w którym są składniki możliwe do objaśnienia jako pozostałości sceny pierwotnej.

W indywidualnej historii czytania rozpoznana i zaaprobowana scena pierwotna lektury oznaczałaby pierwsze ujrzenie tekstu – inicjacyjne przejście czytelnika w „stan krytyczny”, który oznacza utratę iluzji tekstu jako świata niejęzykowego, ale w zamian przynosi narodziny podmiotu krytycznego, co stanowi kompensację tej utraty w postaci uznania dla kulturowych kompetencji podmiotu oraz potwierdzenia jego dojrzałości. Czytanie wydane zostaje reżimowi spisów lektur i egzaminów, oddaje teraz świadomość czytelnika instytucjom, które rządzą jego społeczną funkcją. Owe instytucje to, przede wszystkim, szkoła i krytyka literacka. To przed tym trybunałem czytelnik publicznie potwierdza, że nie jest już dzieckiem, które czytanie dezintegruje i wciąga w językowe symulakrum, ale dorosłym, który kontroluje proces lektury, sam ją wybiera, prowadzi i ocenia. Władza nad tekstem ma jednak swoją cenę, a jest nią przyjemność, a nawet więcej: rzeczywistość czytającego umysłu i ciała, która zostaje wyparta lub zepchnięta w prywatność, intymność, a więc poza sferę publicznego zainteresowania.

Doceniane i premiiowane są teraz rozumienie i podejrzliwość wobec tekstu, aby nie wpaść w pułapkę iluzji i nie okazać się odbiorcą naiwnym lub, co gorsza, winnym niefunkcjonalnych edukacyjnie i społecznie rozkoszy czytania, choć przecież te ostatnie warunkują życie z książkami po zakończeniu obowiązku szkolnego. Realizowane jednak przez czytelnika dorosłego, wymagają ukrycia w bezgłośnej lekturze i przemieszczenia w prywatność, a więc zostają skazane na społeczną banicję. Czytanie przechodzi w ten sposób u dorosłego w sferę wtórnej fantazji, już nie lekturowej, ale fantazji o lekturze jako synonimie wolności, beztroski, czasu bez pracy, skrytych przyjemności kontaktu z własnymi myślami. Wzmacnia tę fantazję

nostalgia za lekturami dzieciństwa, które stają się symbolem utraconej rozkoszy lektury sprzed epoki edukacji i wyzwolonej z przymusu podejrzania. Tęsknoty za utraconą bezpośredniością czytania nie kompensuje nawet najwyższy poziom kompetencji krytycznych. Także lekturę literaturoznawczą często trawi jakiś trudny do uchwycenia brak, który nie wynika z porażki interpretacji, ale wyczuwanego ograniczenia, które przenikliwego interpretatora czyni ślepym na rzeczywistość czytania.

W rezultacie – pisał wiele lat temu William Empson – lekturze poezji towarzyszy brak pozytywnego zadowolenia. Zwątpienie staje się stałym zapleczem poczynąń intelektualnych, zarówno w odniesieniu do kierunku interpretacji, jak i do tego, czy nawet w wypadku jej trafności powinniśmy sobie pozwolić na zadowolenie¹⁵.

Ten brak zadowolenia z lektury jest już zdecydowanie widoczny w szkole. Analizując *Podstawę programową*, dostrzegamy, że w gimnazjum lektura ma stać się dojrzała, tj. świadoma i samodzielna, aby w liceum mogła przyjąć postać „dojrzałej refleksji wpływającej z poznawania dzieł”¹⁶. Dbający o osiągnięcie tej dojrzałości „nauczyciel musi uczyć świadomego dialogu z dziełem literackim”¹⁷. Dyspozycje w stosunku do uczniowskiej lektury egzekwowane przez metodykę, a wcielane przez nauczyciela, nie odnoszą się w jakimkol-

¹⁵ W. EMPSON: *Siedem typów wieloznaczności*. Przeł. S. EILE. W: *Teoria badań literackich za granicą*. T. 2: *Od przełomu antypozytywistycznego do roku 1945*, cz. 2: *Od fenomenologii do egzystencjalizmu, estetyzm i New Criticism*. Wybór, rozprawa wstępna, komentarz S. SKWARCZYŃSKA. Kraków 1981, s. 514.

¹⁶ *Podstawa programowa z 2008 roku*, obowiązująca podczas pisania tej książki. Dostępna na stronie internetowej: <https://www.portaloswiatowy.pl/ksztalcenie-i-wychowanie/rozporzadzenie-ministra-edukacji-narodowej-z-23-grudnia-2008-r.-w-sprawie-podstawy-programow-wychowania-przedszkolnego-oraz-ksztalcenia-ogolnego-w-poszczegolnych-typach-szkol-dz.u.-z-2009-r.-nr-4-poz.-17-9699.html>.

¹⁷ Ibidem.

wiek stopniu do przyjemności czytania lub zachwyty tekstem, ale są rodzajem ćwiczeń laboratoryjnych na próbkach tekstu. Modelem tej praktyki jest podręcznik, w którym dominują fragmenty utworów, polecenia analityczne i fragmenty wzorcowych opracowań krytycznych. Dzięki trzem stopniom postępowania lekturowego (odbior wypowiedzi, analiza i interpretacja, tworzenie wypowiedzi własnej) uczeń powinien stać się krytykiem, także, a może w pierwszym rzędzie, krytykiem własnych przyjemności.

Fundujemy w ten sposób sprzeczność łatwą do uchwycenia. Pytając mianowicie o to, co nas przywiodło do zawodowego czytania, komentowania i „nauczania” literatury, słyszymy zwykle odpowiedź sentymentalną o pierwszej wysłuchanej opowieści, książce, pierwszej lekturze własnej, albo też o tym, jak poprzez lektury nieistotne dochodzimy do tej założycielskiej, która ufundowała prywatną bibliotekę. Słowem, odzywają się najczęściej głosy nostalgii za utraconą niewinnością dziecięcego czytania. Potrzeby lektury wynikały wtedy z poszukiwania desygnatu opowieści we własnym marzeniu, a nie w obserwowanej rzeczywistości. Tymczasem cała metodyka kształcenia kompetencji lekturowych zmierza do wyparcia tego doświadczenia i zastąpienia go umiejętnościami operacyjno-analitycznymi. W efekcie my – nauczyciele lektury, czytelnicy zawodowi, postrzegamy siebie jako ludzi, którzy stracili umiejętność czytania dla samej przyjemności. Trwałość tej alternatywy podtrzymuje Tadeusz Sławek, próbując odpowiedzieć na pytanie o celowość czytania:

Ryzykując krótką odpowiedź, powiedziałbym, że w zasadzie człowiek powinien czytać dla przyjemności. Natura rozkoszy czytania polega na oddalaniu się od złudzenia własnej wiedzy¹⁸.

Oddalenie własnej wiedzy byłoby zatem warunkiem powrotu do przyjemności czytania, przyjemności utraconej, skoro tak powszech-

¹⁸ „Czytanie bywa okrutne”. Z prof. Tadeuszem Sławkim, literaturoznawcą, rozmawia Jarosław Makowski. „Tygodnik Powszechny” 2003, nr 12 (zob. <http://www.tygodnik.com.pl/dodatek-ks/o6/slawek.html>).

na jest tęsknota za czasem pierwszych lektur, które zostawiły w pamięci przeświadczenie, że – jak pisze Wojciech Karpiński – „tak czyta się tylko raz”¹⁹? Kuszące, ale niemożliwe, a w szkole niemożliwe z zasady i z racji odpowiedzialności nauczyciela za wyniki egzaminacyjne uczniów.

Nie chodzi o to, aby dokonać prostego odwrócenia, czy mamy utopię odzyskanej bezpośredniości czytania i przeżywania literatury. Proponuję raczej mądre wykorzystanie tej „resztki”, która towarzyszy zawsze lekturze krytycznej, a która to resztką pozwala także w odniesieniu do historii czytania mówić o „scenie pierwotnej”. Uzasadnieniem konstrukcji sceny pierwotnej lektury jest fakt, że lektura krytyczna jest zawsze spóźniona wobec doświadczenia czytania. Wyimaginowanym początkiem krytyki jest scena pierwotna, czyli prześwit rozpoznania książki jako tekstu. Dydaktyka szkolna w pewnym sensie ciągle odtwarza to zdarzenie, skłaniając lub przymuszając ucznia, aby zobaczył, czym „naprawdę” jest czytanie i kim „naprawdę” jest czytelnik – podmiotem krytycznym, odpornym na sztuczki tekstu. I wcale nie trzeba rezygnować z tych kompetencji, próbując wykrzesać na lekcji najodleglejsze wspomnienia przeżyć lekturowych.

Aktywacja takich „scen pierwotnych lektury” dokonuje się bowiem zawsze z pozycji teraźniejszych, w których czytamy tekst w szkole, ale rozmowa o tym, co teksty z nami robią, odnosi się do przeszłości, której jesteśmy konsekwencją. W historię własnego czytania wprowadzamy przełomowe wydarzenie, które trafia tam opracowane przez czytelnika dojrzałego, dokonującego „hermeneutycznego desantu” w swoją przeszłość podmiotu bez świadomości tekstualności literatury, o czym teraz możemy mówić.

Scena pierwotna lektury, choć nie jest rekonstrukcją narodzin czytelnika, jest naznaczona myśleniem archeologicznym, co jest charakterystyczne także dla wczesnej refleksji Freuda o scenie pierwotnej, która miała być „odkryta” podczas wspólnej pracy analityka i pacjenta. Przeniesienie tej koncepcji na czytanie literatury pozwala

¹⁹ W. KARPIŃSKI: *Książki zbójckie*. Warszawa 2009, s. 34.

jeszcze wyraźniej zobaczyć, że to nie jest projekt zrodzony z pamięci, ale z tęsknoty. Jak pisze Yvone Belaval:

Dzieło sztuki jest rozumiane tylko przez człowieka dorosłego, pod nim ukrywa się dziecko: to, co realne, odrealnia się w tęsknotę za ideałem jedynie dzięki nieustannej obecności w nas świata z odległych lat – magicznego, zaczarowanego aż do lęku²⁰.

Jak widać, kolejne ujęcia teoretyczne utwierdzają i podtrzymują nieprzeciętną dychotomię bezpośredniości i dystansu, afektu i krytyki, iluzji i jej demaskacji, w refleksji nad dojrzałym odbiorom sztuki, tu: czytaniem literatury. Ważny wkład psychoanalizy w odsłonięcie zapoznanych przez edukację składników czytania nie daje jednak wskazówek, jak uczynić ową „tęsknotę za ideałem” elementem i instrumentem dydaktyki lektury. Utrzymywanie, a nawet celebrowanie tej opozycji utrwała tylko fatalną praktykę pomijania i lekceważenia doświadczenia czytania w rzeczywistości dydaktycznej. Powstaje oto paradoksalna sytuacja, kiedy z jednej strony ubolewamy nad postępującym spadkiem czytelnictwa wśród uczniów, a równocześnie szkolna dydaktyka lektury może się odbywać i odbywa się całkiem dobrze bez rzeczywistego czytania literatury przez uczniów. Skoro istotna jest wiedza o literaturze, a ćwiczenia można przeprowadzić na tekście, wykorzystując fragmenty utworu, to po co właściwie uczeń ma czytać? Retoryczność tego pytania jest pozorona. W odpowiedzi zawierałby się cały kosmos doświadczenia lektury – fascynujący efekt pracy języka, wyobraźni, zmysłów, wiedzy, marzenia, intelektu... Terytorium to rzadko jednak bywa odwiedzane przez nas, uczących i uczonych w szkole i na uniwersytecie.

Spróbuję zatem zrobić krok dalej, w stronę możliwości innej dydaktyki lektury. Zanim jednak zaproponuję pewien zarys metody, która mogłaby przejąć i wyzyskać doświadczenie indywidualnego

²⁰ Y. BELAVAL: *Psychoanaliza, literatura, krytyka*. Przeł. J. LEKCYŃSKA. W: *Psychoanaliza i literatura*. Wybór, red. i oprac. P. DYBEL, M. GŁOWIŃSKI. Gdańsk 2001, s. III.

czytania tekstu, chciałabym wrócić do szczególnie mi bliskiej literackiej wypowiedzi o fenomenie czytania, pamiętając o wdzięczności, jaką żywił Freud dla sztuki inspirującej naukę.

W opowiadaniu *Księga Schulza* obserwujemy olśniewający zapis wygnania z raju lektury, czyli utratę Księgi-świata. Dziecko dorastało w blasku Księgi, która jednak zniknęła wraz z dojrzewaniem. Nic nie jest w stanie jej zastąpić, nawet Biblia. Rozczarowanie owocuje niechęcią do lektury:

Jakże zobojętniały mi wszystkie książki!

Bo zwykle książki są jak meteory. Każda z nich ma jedną chwilę, moment taki, kiedy z krzykiem wzlatuje jak feniks, płonąc wszystkimi stronicami. Dla tej jednej chwili, dla tego jednego momentu kochamy je potem, choć już wówczas są tylko popiołem. I z gorzką rezygnacją wędrujemy niekiedy późno przez te wystygłe stronicę, przesuwając z drewnianym klekotem, jak różaniec, ich martwe formuły²¹.

Czytanie prawdziwe zmienia się w lekturę, która z kolei otrzymuje stały epitet „szkolna”, co oznacza dla czytelnika zniknięcie wszelkiej magii, tajemnicy, przeżycia. Zrezygnowany ojciec próbuje łagodnej perswazji i tłumaczy synowi niedorzeczność marzenia o Księdze-Logosie. Kiedy to nie skutkuje, wyjawia synowi nieakceptowaną prawdę: „– W gruncie rzeczy istnieją tylko książki”²². Łatwo wyzyksać ten wątek jako alegorię typowego losu literatury w szkole, która przyjmuje kształt książek do przeczytania pod przymusem. Opór uczniów oraz wymagania egzaminacyjne dopełniają dzieła, zmieniając książki w kawałki, próbki tekstów do ćwiczenia na nich umiejętności operacyjnych. A jednak w opowiadaniu bohater doświadcza chwili szczęśliwego powrotu Księgi, co prawda jej resztek, fragmentów, pojedynczych kart, ale te resztki, przyprawiające go o ekstazę, pozwalają wierzyć, że możliwe jest wyjście z opisywanego dualizmu

²¹ B. SCHULZ: *Księga*. W: IDEM: *Proza*. Kraków 1973, s. 124.

²² Ibidem, s. 130.

lekturowego. Resztką książki odnaleziona przez Adelę nie ma w sobie nic wzniosłego, a jednak wprowadza bohatera w stan uniesienia, bo oto udało się na chwilę przywrócić stan mistycznego zaczytania.

Schulz, a ja za nim, wątpi w możliwość odzyskania podobnego czasu lektury „pierwszej”; ona zresztą nie ma wyłącznie daty dzieciństwa, jak chce autor *Sklepów cynamonowych*, ale może zdarzyć się zawsze. Zdekompletowana Księga ma w sobie pamięć innej lektury, której śladem są emocje i nastroje, jakie powstają z zetknięcia czytającego umysłu z zapisanym w nieświadomości doświadczeniem szczęśliwej lektury. Idąc tropem tej metafory, możemy spojrzeć na literaturę w szkole, która jest zawsze w kawałkach, wypisach, ekscerptach. Całość lektury, czytanie całości pozostaje albo niezrealizowane, albo zdeponowane w niewypowiedzianym doświadczeniu czytelnika. Mimo to, wśród owych fragmentów przeznaczonych do analizy na lekcji jest także „resztką” wprowadzana tam przez czytelnika, który przeczytał i przeżył lekturę; wie, że ona istnieje naprawdę jako całość i nie służy do ćwiczeń lekcyjnych. Problem metodyczny, jaki się stąd wyłania, polega na opracowaniu sposobu przewyciężenia opozycji między czytaniem a lekturą, tak, aby nie rezygnując ani nie kwestionując zadań kształcenia literackiego, włączyć w nie przedkrytyczne doświadczenia czytającego ucznia. Spiralny ten wywód zyska być może obrazową klarowność, dzięki kolejnemu fragmentowi literackiemu:

Przez tydzień było się całkowicie w mocy tekstu, który niósł człowieka, otulając go łagodnie i potajemnie, szczerze i nieprzerwanie – jak płatki śniegu. Wstępowało się weń z bezgranicznym zaufaniem. Cisza książki, która nęciła, by iść dalej i dalej! Jej treść wcale nie była taka ważna. Lektura przypadała bowiem na okres, kiedy jeszcze samemu wymyślało się w łóżku historyjki. Dziecko idzie ich na wpół zatartym śladem. Czytając zasłania sobie uszy, książka leży na stole o wiele za wysokim, a jedna ręka stale spoczywa na blacie. Czyta o przygodach bohatera jeszcze w mątwie liter, które wirują wokół jego postaci niczym śniegowe

płatki. Oddycha powietrzem wydarzeń i czuje na sobie tchnienie wszystkich bohaterów. Wmieszawszy się między postaci, jest dużo bliżej nich niż dorosły. Dziecko nie w y m o w n i e przejmując się akcją i słowami, które padają, a kiedy wstaje, jest od stóp do głów ośnieżone tym, co przeczytało²³.

Walter Benjamin daje nam przejmujący obraz „lektury naturalnej”. Czytanie niczemu nie służy, nie ma żadnych skrytych powinności. Jest środowiskiem, aurą, powietrzem; czymś tak własnym, że nie ma o czym mówić. Nie chce się i nie trzeba mówić o lekturze. To czytanie sprzed „sceny pierwotnej”. Tekst Benjamina nie jest przypomnieniem dziecięcej lektury. Tekst niczego nie pamięta, gdyż nie ma pamięci innej niż pamięć czytelnika. Piękno poetyckiego opisu tego aktu czytania wręcz alienuje to przedstawienie od jakiegokolwiek rzeczywistej sytuacji lektury. Jest skonstruowaną fantazją o czytaniu idealnym, którego doskonałość czyni je „niewymownym”. Zarazem jednak umożliwia Benjaminowi, ale i mnie, przypomnienie tego, co nie zostało przez nas zapamiętane. Historyczna wartość tej konstrukcji polega bowiem na tym, że pozwala pomyśleć o możliwym innym czytaniu, którego modelem jest to czytające dziecko. Mowa o takim działaniu lektury, które wprowadza podmiot czytający w stan pomieszania się z czytаныmi zdarzeniami, słowami i postaciami, a to z kolei prowadzi do rozkosznego uczucia nieodróżnicowania, rozpadu i rozproszenia świadomości czytelnika. Ślady tego stanu naznaczają późniejsze lektury (już z konieczności krytyczne) nostalgią, niepokojem, niezadowolaniem z efektów czytania, zwłaszcza czytania w obrębie instytucji tekstu (szkoła, krytyka literacka, uniwersytet), i zwykle zostają stłumione lub traktowane jako analitycznie niefunkcjonalne składniki lektury.

Uważam, że należy wydobywać, a nawet mocno eksponować te dwa tryby czytania, opierając się na „dowodach” w postaci doświad-

²³ W. BENJAMIN: *Ulica jednokierunkowa*. Przeł. A. KOPACKI. Warszawa 1997, s. 36.

czeń uczniów, które/którzy potwierdzają lub kwestionują adekwatność konceptu sceny pierwotnej lektury. Założona przeze mnie zbieżność między psychoanalizą a czytaniem potwierdza się zwłaszcza we wspólnej fazie kryzysu, przez którą prowadzi pacjenta psychoanaliza, zaś ucznia – dydaktyka lektury. Czytanie w szkole jest czytaniem na scenie, co najmniej obserwacją, a w zamierzeniu uczestniczeniem w scenie pierwotnej. Odegraniem procesu przejścia od czytania naturalnego do krytycznego, teatrem zarówno uczniów, jak i nauczyciela. Czytanie w grupie jest aktywnością społeczną, stąd – jak zauważa Shoshana Felman – „od nauczania i psychoanalizy wymaga się zdolności performatywnych, a nie tylko poznawczych, ponieważ obie walczą o możliwość zapoczątkowania i dokonania zmian”²⁴. Zmiana oznacza wywołanie aktywności uczniów, aby eksperymentowali z własnym doświadczeniem czytania, badając jego dwa podstawowe składniki: przeżycie i normę.

Tak rozumiane wprowadzenie refleksji psychoanalitycznej do teorii i praktyki lektury jawi mi się jako szansa demontażu opozycji dwu stanów: zachłannego, emocjonalnego zaczytania, które jest przeciwstawiane czytaniu krytycznemu. Lekcje czytania w klasie są sceną, na której – moim zdaniem – powinna dokonywać się inscenizacja lekturowej sceny pierwotnej. W klasie lektura jest własnością nauczyciela, celebrytuje on to posiadanie na oczach ucznia i nieustannie wykazuje mu niedostępność tekstu. Bez względu na to, czy jest bezdusznym urzędnikiem instytucji literatury, czy żarliwym miłośnikiem lektury – w oczach ucznia jest albo strażnikiem z miniaturowy Kafki *Przed prawem* albo ojcem Człowieka-Wilka inscenizującym scenę pierwotną. Interpretacja na oczach innego, czyli w klasie, to w jakimś sensie zawsze odgrywanie pierwszej lektury jako sceny pierwotnej, do której uczeń jeszcze (w istocie nigdy) nie ma prawa.

Jeśli jednak zdecydujemy sami pozbawić się prawa do dysponowania literaturą i jej znaczeniami na rzecz doświadczenia jej przez

²⁴ S. FELMAN: *Nauczanie i kryzys albo meandry edukacji*. Przeł. M. LACHMAN. „Literatura na Świecie” 2004, nr 1/2, s. 397.

każdego z osobna, wówczas nauczyciel może przełamać sztywną strukturę sceny pierwotnej. Celem kształcenia jest wyzwolić lub wytworzyć w uczniu pragnienie wiedzy; sprawić, aby chciał robić to, co robi nauczyciel ze swoim obiektem, tu: literaturą. Wcieliłby się wówczas w rolę, która przypomina postać królowej z opowiadania Edgara Allana Poe pt. *Skradziony list*. Przylapana na czytaniu listu miłosnego równocześnie przez króla i zazdrosnego ministra, ratuje się przed królem, udając obojętność i odkładając list od niechcenia adresem do góry. Król nie zwraca uwagi na list, ale minister D. „poznał pismo na adresie, zauważył zmieszanie osoby, do której list był pisany i przeniknął jej tajemnicę”²⁵.

Lacan w słynnym *Seminarium o „Skradzionym liście”* pisze, że scena w buduarze królowej jest symbolicznym przedstawieniem „sceny pierwotnej”²⁶. Dla mojej próby adaptacji tej kategorii do myślenia o dydaktyce lektury, ujęcie Lacana jest bezcenne, ponieważ uważa on, że właściwą treścią sceny pierwotnej, a więc obiektem pragnienia, jest list, inaczej mówiąc: literatura, tekst, język. Krążenie listu, jego wykradanie pozwala na niekończącą się re-inscenizację sceny pierwotnej czytania. Cyrkulacja kradzionego listu produkuje pragnienie tekstu. Prawo ma do niego zręczniejszy, inteligentniejszy, bardziej pomysłowy „złodziej”. Według freudowskiego modelu sceny pierwotnej uczeń byłby sprowadzony do roli obserwatora naszej władzy i miłości do tekstu. W modelu Lacanowskim tekst wciąż zmienia posiadacza, przy czym każdy jest uzurpatorem. Nieobecnego autora listu zastępuje tekst, który każdy chce poznać i nim zawładnąć, aby za jego sprawą oddziaływać na innych (przypominam, że Poe nie wyjawia nam treści listu).

Celem dydaktyki lektury powinna być zatem nieustanna inscenizacja sceny pierwotnej w takim właśnie rozumieniu. Ujęcie Lacana

²⁵ E.A. POE: *Skradziony list*. Przeł. S. WYRZYKOWSKI. W: E.A. POE: *Opowiadania*. T. I. Warszawa 1956, s. 407.

²⁶ J. LACAN: *Seminar on “The Purloined Letter”*. In: IDEM: *Ecrits*. Transl. B. FINK in collaboration with H. FINK, R. GRIGG. New York–London 2006, s. 7–8.

odbiera „czytanie pierwotne” zapomnianemu doświadczeniu dziecięcej lektury i czyni powtarzalną praktyką lektury dojrzałej. U Poego i Lacana nie ma dzieci, to dorośli mężczyźni i kobieta są obserwatorami i uczestnikami sceny lektury pierwotnej. Jak wywołać na lekcji pragnienie interpretacyjnej uzurpacji tekstu? Jak zaprojektować scenę lektury, aby uczeń pragnął na nią wstąpić, a nie stał się jedynie wykluczonym z miłosnej relacji obserwatorem: zranionym, zażenowanym lub obojętnym?

W tym miejscu bowiem Lacan nas opuszcza, nie możemy dłużej liczyć na jego wsparcie. A to z tego powodu, że, w przeciwieństwie do Freuda, nie prowadził działalności terapeutycznej. Jednym z powodów była niezgoda na czasowe ograniczenie analizy. Aby konstruktywnie wyzyskać możliwości tkwiące w zainscenizowaniu sceny pierwotnej potrzeba czasu niemożliwego do przewidzenia. Tymczasem długość lekcji odpowiada długości seansu terapeutycznego. Jak pisze Lacan, Freud, dążąc do obiektywności interpretacji, „unieważnia czas na rozumienie na korzyść momentów konkludowania, które przyspieszają medytację podmiotu w decyzji o sensie zdarzenia pierwotnego”²⁷. Skoro więc mamy tylko 45 minut – z powrotem do Freuda²⁸.

W praktyce szkolnej lektury uczeń nie zadaje tekstowi pytań, lecz zastanawia się nad udzielaniem odpowiedzi. Jeśli nie zrobi tego dość szybko, wyręczy go nauczyciel. Trudno też samodzielnie zadać pytania tekstowi, skoro nie padły: z ust nauczyciela, z podręcznika, nie zostały zawarte w zadaniu maturalnym. Lacan ostrzegał, że ograni-

²⁷ J. LACAN: *Funkcja i pole mówienia i mowy...*, s. 39, zob. też s. 91.

²⁸ A także do J. Derridy, który otwiera nam kolejne wielkie zagadnienie, jakim jest „godzina lekcyjna” („Godzinami mógłbym snuć rozważania o godzinie, o tej policzalnej, czysto fikcyjnej jednostce, tym »jak gdyby«, które reguluje, nakazuje, opowiada i wyznacza czas [...]. Godzina jest miernikiem pracy poza uniwersytetem i na uniwersytecie, gdzie wszystko, wykłady, seminaria, konferencje, odmienia się za pomocą odcinków czasowych. Również i »kwadrans akademicki« reguluje się wedle tejże godziny”). J. DERRIDA: *Uniwersytet bezwarunkowy*. Tłum. K.M. JAKSANDER. Kraków 2015, s. 78.

czony czas tworzy nadmierny autorytet terapeuty/nauczyciela, od którego uczeń, któremu brak czasu na rozumienie, oczekuje konkluzji. W efekcie lektura szkolna alienuje ucznia z własnego czytania, a często nawet z samej możliwości lektury, a ja wracam do impasu wywołanego dychotomią lektury krytycznej i przedkrytycznej, o której pisali Benjamin i Schulz.

Aby ją przełamać, trzeba podjąć ryzyko wytworzenia pierwotnej sceny lektury w rozumieniu Lacana. Jeśli warunkiem kształtowania się świadomości jest konflikt, to właśnie na konflikcie między powtórzeniem dziecięcej lektury, a jej wyparciem ma szansę ukonstytuować się lektura krytyczna. Sceptycyzm każe sądzić, że w wielu przypadkach przypomnienie pierwotnych stanów lekturowych jest bardzo trudne lub czasem niemożliwe, bo uczeń nie dysponuje takimi wspomnieniami. Wtedy trzeba je skonstruować.

Podsumowując, psychoanaliza jako dyscyplina pomocnicza dydaktyki lektury pozwala wyraźnie uchwycić dychotomię czytania krytycznego i przedkrytycznego. Ujęte w model sceny pierwotnej przejście od jednej fazy do drugiej objawia czytanie przedkrytyczne (dziecięce, spontaniczne, emocjonalne, poza krytyką języka) nie jako etap w rozwoju kompetencji czytelniczej, ale jako fantazję regresywną, której treścią jest mit o utraconym raju czytania. Jest to fantazja zarazem kompensacyjna i antagonizująca, gdyż bywa najczęściej wymierzona przeciw czytaniu zinstytucjonalizowanemu, tj. dokonywanemu w imię metody, szkoły, uniwersytetu, egzaminu &c.

Gdyby na tym poprzestać, psychoanaliza byłaby jeszcze jednym ważnym językiem humanistyki bez większych szans na wdrożenie w szkolną praktykę dydaktyczną. Lacanowskie rozumienie sceny pierwotnej daje możliwość skutecznego dydaktycznie powtarzania jej inscenizacji. Cyrkulację tekstu w klasie można zaprojektować tak, aby przyciągał on uzurpatorów, w których role powinni naprzemiennie wcielać się nauczyciel i uczniowie.

A zatem, kto skradnie list, kto zawładnie tekstem? Kto, dzięki swej lekturze, zajmie pozycję królowej? króla? ministra? detektywa?

Nauczyciel musi wiedzieć, jak nie wiedzieć.

M. BAŁ: *Wędrujące pojęcia
w naukach humanistycznych*

Żyjemy w wieku nauki i obfitości. Troskliwość i szacunek, jakimi ze zrozumiałych względów otaczano książki w czasach, gdy o ich obiegu decydował mozolny trud kopisty, dziś już na pewno nie byłyby wyrazem „potrzeb społecznych”; nie są też niezbędnym warunkiem gromadzenia wiedzy.

E. POUND: *ABC czytania*

LEKTURA NA UNIWERSYTECIE

Pole lektury przebiegają linie, mniej lub bardziej wyraźne, dzielące pisanie i czytanie, autora i czytelnika, książkę i tekst, tekst i konteksty. Dopóki trwa lektura, linie te nie mają funkcji i mocy granic, zaznaczają jedynie miejsca, w których lektura przechyla się bardziej w jedną z wymienionych stron, będąc cały czas wszystkim tym, na co owe linie wskazały. Lektura jako obiekt działający w czytaniu sama chwieje się na rzeczownikowo-czasownikowej krawędzi i m.in. ta gramatyczna oraz semantyczna niezdecydowalność pojęcia lektury czyni z niego najpełniejszy, najbardziej otwarty i gościnny termin literaturoznawczy. Wydaje się, że tak być powinno w praktykowaniu lektury akademickiej, a więc tej, która reprezentuje szczególnie bogatą i rozległą wiedzę o złożoności procesów czytania literatury i nieustannie poszerza pole problemowe, a także metodologiczne w refleksji nad lekturą. Jest jednak inaczej, nawet w wypadku najbardziej radykalnych praktyków lektury spod znaku intertekstualności czy dekonstrukcji. Obrazowo można to ująć jako mimowolne budowanie muru. Oto na wybranej granicy powstaje stopniowo, coraz bardziej ulepszane i powiększane, narzędzie do przekraczania granicy lub wręcz likwidowania granicy między autorem a czytelnikiem, dziełem a tekstem &c. Wszak rzekomo wszystko, co jesteśmy w stanie zrobić, badając literaturę, to uczynić ją bardziej zrozumiałą dla nefachowców; uprzystępnąć, ułatwić, przeprowadzić przez trudności, zbudować mosty, spopularyzować... Jak to się zatem dzieje, że wbrew tej mediacyjnej misji literaturoznawczej

urządzenie teoretyczno-interpretacyjne niezauważalnie staje się samodzielną budowlą na polu lektury i zmienia się w ścianę odgradzającą mieszkańców poszczególnych jej stron. Sam zaś badacz staje się mieszkańcem swojego muru.

Dla zalegoryzowania tego problemu, który przenika czytanie akademickie, sięgnijmy do niezwyklej noweli Franza Kafki pt.: *Budowa chińskiego muru*. Narrator, który jest jednym z budowniczych, opisuje potrójny absurd tytułowej budowy. Nie wiadomo, przeciw komu ten mur jest wznoszony, dlaczego buduje się go w odcinkach, pomiędzy którymi znajdują się duże przerwy, oraz czego właściwie władza chce od budowniczych. Spróbujmy – wzorem interpretacji miniatury *Przed prawem*, jakiej dokonał Jacques Derrida¹ – zobaczyć także w tej noweli przypowieść o instytucji lektury. W tym obrazie pewien rodzaj lektury, praca krytyczna wypełniająca czytanie jest sztuką budowania muru, której bohater noweli uczył się jeszcze jako dziecko:

Przypominam sobie dokładnie, że jako małe dzieci, jeszcze niezbyt pewnie stojące na nogach, gromadziliśmy się w ogródku naszego nauczyciela i musieliśmy budować z kamyków coś w rodzaju muru, po czym nauczyciel podkasawszy swe szaty, w biegu rzucał się na ten mur i oczywiście wszystko rozwałił, a nam tak ostro wypominał nieudolność budowy, że zanosząc się od płaczu rozbiegaliśmy się na wszystkie strony i wracaliśmy do rodziców².

W utworze Kafki umiejętności budowlane są tożsame z wykształceniem i każdy wykształcony człowiek, bez względu na wybraną profesję, jest także budowniczym. „Prawie każdy wykształcony współczesny człowiek jest z zawodu murarzem, nieomylnym w kwestiach

¹ J. DERRIDA: *Przed prawem*. Przeł. J. GUTOROW. W: *Teorie literatury XX wieku. Antologia*. Red. A. BURZYŃSKA, M.P. MARKOWSKI. Kraków 2006.

² F. KAFKA: *Budowa chińskiego muru*. Przeł. R. KARST. W: F. KAFKA: *Nowele i miniatury*. Przeł. R. KARST, A. KOWALKOWSKI. Warszawa 1961, s. 98.

dotyczących zakładania fundamentów”³. Narrator noweli zajmuje się, poza wznoszeniem muru, etnologią porównawczą. Sztuka budowania, czyli sztuka lektury, jest więc powszechnie wpajaną przez państwo umiejętnością, dla interesów państwa pożądaną. Alegoria budowania jako kluczowej dyspozycji kulturowej człowieka szczególnie mocno została wypowiedziana w słynnym eseju Martina Heideggera *Budować, mieszkać, myśleć*, z którego wybieram wątek wytyczania pola wolności. Budowanie jest zawsze konsekwencją zamieszkiwania, a więc pewną filozofią przestrzeni, która głosi:

Zamieszkiwać, być wprowadzonym w spokój (Frieden), znaczy: pozostawać ogrodzonym w przestrzeń tego, co jest fry, tzn. w wolną przestrzeń (das Freie), która zachowuje wszystko, dając wolne pole jego istocie⁴.

To ideał budującego zamieszkiwania, które jest właściwym filozofowaniem, czyli odkrywaniem myślenia jako nieodzownego dla zamieszkiwania i budowania, najważniejszych trzech praktyk, jakim oddawać się mogą śmiertelni. Moją uwagę bardziej jednak przykuwa mniej wzniosły aspekt budowania, o którym pisze Heidegger, a który oznacza jego wąski, techniczny wymiar – odrzucony przez autora *Bycia i czasu*:

Nie da się jednak pomyśleć wyczerpująco budującego wydobywania ani z punktu widzenia architektury, ani budownictwa inżynierskiego, ani też połączenia ich obu⁵.

Tymczasem w alegorii Kafki i moim rozważaniu lektury akademickiej właśnie ten techniczny aspekt szkoły czytania jest najważ-

³ Ibidem, 101.

⁴ M. HEIDEGGER: *Budować, mieszkać, myśleć*. Przeł. K. MICHAŁSKI. W: M. HEIDEGGER: *Budować, mieszkać, myśleć*. Eseje wybrane. Wybrał, oprac. i wstępem opatrzył K. MICHAŁSKI, tłum. K. MICHAŁSKI, K. POMIAN. Warszawa 1977, s. 320–321.

⁵ Ibidem, s. 332.

niejszy. Umiejętność wznoszenia murów w odniesieniu do lektury rozumiem jako kształtowanie zdolności dyscyplinarnych, które doskonalone czynią z nas pracowników określonych działów nauki o literaturze. Wszyscy praktykujemy lekturę literacką, ale dopiero kompetentny nasz udział we wznoszeniu murów oddzielających jedną dyscyplinę od drugiej stanowi dowód naszego profesjonalizmu. Własny przedmiot i także metoda jego badania wytyczają pole lekturze, teraz już badawczej, która nie jest – jak chciał Heidegger – wolną przestrzenią myślenia wytyczoną pośród tego, co zamieszkiwane, a więc najbliższe. My przeciwnie, chcemy chronić to, co własne, ale nie wiemy, „przed kim miał nas Wielki Mur chronić?”⁶. Mimo utraty sensu naszej działalności nie umiemy odpowiedzieć, dlaczego

porzucamy ojczyste strony, naszą rzekę i mosty, matkę i ojca, płaczącą żonę, dzieci, które powinny się uczyć, i sami odjeżdżamy do szkoły w odległym mieście, a myślą wybiegamy jeszcze dalej – na północ, do budowy muru? Dlaczego? – Spytaj kierowników⁷.

Farsowa jest nieco ta alegoria lektury, ale czyż nie farsowe są uzasadnienia (lub ich brak) podziałów pola lektury na uprawiających je: „humanów” i „ściślaków”, literaturoznawców i językoznawców, teoretyków, historyków i metodyków literatury, i innych?

Za sprawą olśniewającej adekwatności Kafkowskiej alegorii udaje się czytelnie ująć procesy i siły, jakie rozrywają lekturę jako całość, kiedy ta stanie się częścią instytucji literatury. Znamienne jest w tym względzie powszechne zdziwienie i rozczarowanie adeptów polonistyki, zwłaszcza w pierwszych tygodniach pierwszego roku studiów, kiedy przekonują się, że program nie jest wypełniony czytaniem i omawianiem literatury. Naturalne przekonanie, że studia filologiczne będą niekończącą się lekturą, zostaje często brutalnie

⁶ F. KAFKA: *Budowa chińskiego muru...*, s. 104.

⁷ Ibidem.

rozbite na rzecz sformułowania właściwych naukom filologicznym treści kształcenia – tzn. wiedzy o literaturze i metodach jej badania, czyli wiedzy o budowie murów. Być może dojmujące uczucie zawodu, jakiego doznało wielu z nas, filologów, dobrze obrazuje w noweli Kafki ów impet, z jakim nauczyciel niszczył nieudolne próby budowlane swoich uczniów. Pojemność przypowieści pozwala zmieścić w niej wiele epizodów i przyczynków, ale nie o sam zachwyt geniuszem Kafki toczy się ten wywód. Pytam wszak o doświadczenie lektury uniwersyteckiej.

Podzielona murami dyscyplin staje się na powrót jednością w dwu przypadkach. Pierwszym jest, podobnie jak u Kafki, lęk przed barbarzyńcami. Zgodnie z etymologią grecką, są nimi ludy nieznające lub nieszanujące naszego języka, a więc wrogowie humanistyki. Nie wiedzą, czym jest czytanie literatury i nie chcą jej znać, lekceważą lub pogardzają lekturą. Ich groźny wpływ nadaje nam jedność. Łączą nas w ponaddyscyplinarną całość głosy tych, którzy kwestionują sens studiów humanistycznych, jak też po prostu nieczytający uczniowie i studenci, którzy są sprawcami lub ofiarami postępującego kryzysu czytelnictwa w Polsce. Powszechny jest lament nad pogarszającym się poziomem wykształcenia ogólnego wśród kandydatów na studia. Chcielibyśmy się od nich odgrodzić egzaminami wstępnymi lub bardziej surowymi wymaganiami dotyczącymi wyników maturalnych. Naprawdę zaś jesteśmy temu współwinni, sankcjonując lub utrwalając model kształcenia humanistycznego w szkołach oraz marginalizując na uniwersytecie lekturę literatury na rzecz wiedzy o niej. Karin Littau nazywa to „hipertrofią intelektu”:

Ta hipertrofia intelektu, której znakiem jest rosnąca aktywność interpretacji, prowadzi symultanicznie do deaktywacji afektu, co z kolei, na odwrót, prowadzi do desomatyzacji intelektu i dematerializacji tekstu⁸.

⁸ K. LITTAU: *Theories of Reading. Books, Bodies, and Bibliomania*. Cambridge–Malden 2006, s. 102.

Wszystko, rzeczywisty czytelnik i konkretna książka, nabierają widmowego charakteru, przecząc realności lektury – jej rzeczowości i materialności. Nie stawiają już oporu komentarzowi akademickiemu, który mnoży się bez końca ponad i poza lekturą. Ale jest inna, bardziej krzepiąca możliwość powrotu lektury na uniwersytet. Wyrasta ona z pamięci i utopii. Pamięci o takim czytaniu, które sprawiło, że zostaliśmy filologami, oraz nadziei, że można je powtórzyć mimo dyscyplinarnych podziałów i profesjonalnych nawyków. Źródłem tego marzenia nie jest nostalgia (o niej będzie w innym rozdziale). Jest nim wspomniana utopia hermeneutycznej epifanii, która wbrew krytyce pozwala wierzyć, że doświadczenie lektury może rzucić wyzwanie sceptycznej ironii, która kwestionuje lub dyskredytuje marzenie o odkryciu sensu tekstu jako spotkania autora i czytelnika, połączonych w pragnieniu porozumienia. Ta sama nowela zawiera przypowieść, której w innym miejscu poświęcałam uwagę⁹. Oto narrator, chcąc zilustrować powody, dla których budowniczowie budują mur, choć nie widzą w tym żadnego prak-

⁹ Tam jednak traktowałam ją jako osobną miniaturę, opublikowaną w „Literaturze na Świecie” 1987, nr 2, w przekładzie Anny Wołkowicz. Zob.: K. KOZIOŁEK: *Historia czytania jako wyzwanie dla historii literatury*. W: *Kulturowa historia literatury*. Red. A. LEBKOWSKA, W. BOLECKI. Warszawa 2015, s. 497. Intrygujący kontekst dla przypowieści Kafki otwiera w swoim artykule Verita Sriratana, wskazując na tzw. Głodowy Mur istniejący w Pradze: „Ze swojego mieszkania miał dobry widok na Laurenziberg, wzgórze znane po czesku jako Petřín, gdzie w XIV w. na rozkaz Karola IV (1316–1378) – pierwszego króla Czech, który został Świętym Cesarzem Rzymskim – wzniesiono Mur Głodowy [Hladová zed’]. Legenda głosi, że po głodzie w 1361 roku budowę Muru Głodowego prowadzono tylko po to, by zapewnić utrzymanie miejskiej biedocie. Ten praski mur nie miał zatem spełniać podstawowego zadania większości murów – ochrony militarnej. Dlatego w języku czeskim określenie *hladová zed’* stało się eufemizmem oznaczającym bezużyteczną pracę społeczną”. V. SRIRATANA: *Transnarodowy modernizm a problem temporalnej spacji* w „Budowie chińskiego muru” Franza Kafki. Przeł. A. ROGUCKA. „Forum Poetyki”, jesień 2015, s. 76–77. Dostępne w internecie: <http://fp.amu.edu.pl/transnarodowy-modernizm-a-problem-temporalnej-spacji-w-budowie-chińskiego-muru-franza-kafki/> [data dostępu: 25.04.2016].

tycznego sensu, przedstawia przypowieść. Cesarz na łożu śmierci kieruje wiadomość do jednego poddanego (co oznacza: do każdego inną) i wysyła z nią gońca. Ten jednak nigdy nie zdoła nawet wyjść z monstrualnego pałacu, a cóż dopiero pokonać ogromu przestrzeni dzielących adresata wiadomości od cesarza. „Nikt tamtędy nie przebrnie, zwłaszcza zaś z poselstwem od zmarłego. – Ty zaś siedzisz przy oknie i próbujesz je sobie wymarzyć, kiedy zbliża się wieczór”¹⁰. Bezsensowna jest nadzieja na bezpośrednią komunikację z podmiotem tekstu, a jednak nie przestajemy o tym marzyć. Nie z naiwności czy tęsknoty za komunią sensu, ale za sprawą doświadczenia lektury, które jest dowodem w sprawie, że słowa umarłego autora docierają do mnie z siłą, jakby tylko mnie zostały powierzone, czego potwierdzeniem jest intymność i przeżycie czytania literatury.

Tak mogłoby być, ale na razie wciąż lektura funkcjonuje poza uniwersytetem, wiodąc dziwny żywot kłopotliwie koniecznej obecności. Czas i doświadczenie czytania literatury rozsadzają teorię i dydaktykę lektury, które – wbrew nazwie – koncentrują się na analizie tekstu i technologii przekazu wiedzy o literaturze. Dochodzi do tego opozycja prywatne – publiczne, w której lektura sytuuje się w pierwszej grupie, podczas gdy zajęcia akademickie w oczywisty sposób muszą uspołecznić indywidualne doświadczenie. Fiasko takich prób dobitnie przepowiedział Roland Barthes w *Przyjemności tekstu*, ale nawet mniej wyrafinowane refleksje przekonują nas, że czytanie na uniwersytecie raczej schematyzuje i utrwała „dobre” i „złe” czytanie. Złe, to oczywiście rozrywkowe, bezkrytyczne, zmysłowe pochłanianie opowieści. Tymczasem Janice Radway zaleca ostrożność w podobnych przeciwstawieniach, twierdząc, że konsumenci kultury masowej nie są ani tak bierni, ani tak powierzchowni, jakimi czyni ich tradycyjna teoria¹¹.

¹⁰ F. KAFKA: *Budowa chińskiego muru...*, s. 108.

¹¹ J. RADWAY: *Reading is Not Eating: Mass-Produced Literature and the Theoretical, Methodological, and Political Consequences of a Metaphor*. „Book Research Quarterly” 1986, No 2, s. 27.

Lektura we wspólnocie, szkolnej czy akademickiej, jest zawsze w konflikcie z kanonicznym obrazem czytelnika ukształtowanym przez wieki aż po XIX stulecie. Scena takiej lektury była odizolowana od świata, wszystko jedno czy odbywała się w samotnej celi mniacha, czy wspólnie i na głos w lektorium. Poważny czytelnik, choć czytał to samo, co czytający dla przyjemności, wykonywał pracę, do której nie był zmuszony ten drugi. W ten sposób powstawał dwójaki, wyraźnie zwaloryzowany model lektury jako pracy i rozrywki, z właściwymi dla tych czynności przestrzeniami i czasem. Ta sama lektura (jako czynność i obiekt) przemieszczona z domu do szkoły, z parku na uniwersytet, z plaży do czytelni zmienia swój status, a jej czytelnik przestaje być odbiorcą, lecz staje się pracownikiem (robotnikiem) czytania, wytwórcą, a częściej odtwórcą treści, objaśnień i komentarzy. Treść doświadczenia nie jest produktem takiej pracy, więcej nawet, czytelnik pracujący kontestuje na równi czytanie rozrywkowe, jak i zmysłowe przyjemności oraz praktyczne troski życia codziennego jako przejawy antyintelektualizmu i głupoty.

Te obrazy – pisze Elizabeth Long – nie tylko przeciwstawiają czytanie towarzyskości i *vita activa*, lecz także uprzywilejowują pewien typ lektury: erudycyjny, analityczny, posiadający ciężar moralny i intelektualny, niczym opasłe tomy w celach samotnych czytelników. Oto wizualna reprezentacja poważnego czytelnika¹².

Tymczasem, twierdzi Long, rzeczywistość lektury jest daleka od tej mitografii, ponieważ czytanie literatury, wraz z rosnącą alfabetyzacją, nabierało społecznego charakteru, głównie za sprawą czytania domowego, przede wszystkim matek, które uczyły dzieci i czytały im. Takie czytanie konotuje radość i przyjemność nieobecne w ikonicznych przedstawieniach mędrców, ale także później wygnane z czytania szkolnego.

¹² E. LONG: *O społecznej naturze czytania*. Tłum. M. MARYL. „Teksty Drugie” 2012, nr 6, s. 139.

Szkoła wzbogaca czytanie o aparat krytyczny, ale częściej wytwarza

poczucie zniewolenia przez otępiający proces edukacji. To zniewolenie może zrazić słabych uczniów do tego stopnia, że nigdy już nie poczują przyjemności tekstu, a dobrzy uczniowie zmuszeni są wymyślać sposoby (na przykład wcześniejsze czytanie zadanych lektur), które pozwolą im uchronić autonomię własnej lektury przed szkolnym autorytetem¹³.

Jest to podstawowa wiedza każdego, w miarę doświadczonego, nauczyciela literatury, jednak temu doświadczeniu przeciwstawiam przekonanie, że tylko społeczny wymiar lektury wpływa na rozwój czytelnictwa i czyni dobrego czytelnika lepszym członkiem wspólnoty. Alternatywą nudnego i opresywnego czytania w szkole nie jest lektura intymna, odbywająca się w zaciszu domowym; introspektywna, samozadowalająca, monodramiczna. Tworzy ona bowiem czytelnika resentymentu, który celebruje własną alienację wobec nieczytających barbarzyńców. Alternatywą jest czytanie, które budzi potrzebę rozmowy, wymiany myśli i wrażeń, polemiki, a więc czytanie, które nas socjalizuje najpierw ze społecznym światem przedstawionym, a po lekturze z realnym światem innych czytelników. Jeśli wspomniana już dekonstrukcja jest jedną z lekcji dla humanistyki w ogóle, a wierzę, że tak jest, powinna być metodyką nauczania literatury w świecie zaniku lektury.

Dekonstrukcja jest więc inwencją: wynajdywaniem form, konwencji, zdarzeń, aktów mowy, sposobów myślenia, strategii lektury, pozwalających pojawić się czemuś nowemu po raz pierwszy¹⁴.

Kiedy przed laty zaczynałam pracę ze studentami polonistyki uniwersyteckiej, zakładałam, że lektura w klasie i w sali wykłado-

¹³ Ibidem, s. 141–142.

¹⁴ M.P. MARKOWSKI: *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*. Kraków 2013, s. 370.

wej żyje podobnym życiem. W entuzjastycznym założeniu miała być wydarzeniem, którego istotę stanowi spłot prywatnego i społecznego wymiaru lektury, czytania intymnego i społecznego zarazem. Na skutek zaś słabej dyscypliny nauczania uczestniczącego dochodziłoby do łagodnego rozejścia się emocji i krytyki. Nie konfliktu czy zerwania, ale przydzielenia im odrębnych terytoriów. Praktykowana, tj. odgrywana autentycznie, wspólnie ze studentami, żarliwość i pasja czytania miały być wirusem zarażającym studentów, którzy opanowani przez teksty wyruszą do szkoły, by udzielać własnych fascynacji innym. Sama jestem nosicielką skutków ukąszeń przez moich mistrzów lektury. Ten rodzaj ekstatycznej nadwyżki, jaka towarzyszy dydaktyce lektury, jest niezbędny, aby uzbroić studentów w konieczną pewność siebie, by umieli bronić czytanie przed zarzutami bezzwrotnej straty czasu. W takim myśleniu utwierdzali mnie moi byli studenci, obecni nauczyciele, którzy pokazywali młodszym kolegom swoje lekcje w ramach studenckich praktyk.

Spoglądając dziś na generalny model lektury w akademii, myślę, że jest on w większości homogeniczny i ekskluzywny, oparty na faryzejskim poczuciu jedynej dobrej lektury, czyli własnej – krytycznej, erudycyjnej, autonomicznej. „Dzięki, że nie jestem jako oni” – myśli w duchu lub głośno badacz świętych pism. Dominacja tekstologiczno-hermeneutycznego kryterium dobrego czytania zyskała dziś wsparcie systemowe w postaci rosnącej standaryzacji kształcenia akademickiego. Kryteria i sprawdziany „dobrej” lektury łatwo ująć w schemat efektów kształcenia.

Te dwa czynniki uważam za niszczące ponadpokoleniowe powinowactwo doświadczenia i dydaktyki lektury. W efekcie, coraz rzadziej doświadczam poczucia lekturowej więzi ze swoimi studentami, a każdy, nawet nowy analizowany tekst przywołuje memento Rolanda Barthes’a, który demaskował martwą lekturę jako słowo

powtarzane bez żadnej magii i żadnego entuzjazmu – jak gdyby było naturalne, jak gdyby to powracające słowo jakimś cudem za

każdym razem znajdowało się na swoim miejscu z innych powodów, jak gdyby naśladowania nie brano już za imitację – bezwstydną, pretendującą do trwałości i ignorującą własną natarczywość¹⁵.

Myślę, że, podobnie jak u Barthes'a, stoi za tym raczej melancholia niż „wypalenie zawodowe”. Na źródło tej melancholii wskazuje nieprzewidywalny paradoks: oto absolwenci szkół ponadgimnazjalnych, na których kompetencje wstępne powszechnie narzekamy, to przecież „produkty” naszego kształcenia; ich lektura lub jej brak, to niechciany efekt naszego literaturoznawstwa odkryty w szkole. I kiedy gimnazjaliści oraz licealiści, nasze odbicia, zataczają koło, stając się adeptami filologii, widzimy w nich karykaturalne widma „dawnych dobrych czasów”, ale naprawdę są to twory naszego uniwersyteckiego kształcenia polonistycznego. Dzieci czasu literatury bez lektury.

Niezbyt trudno zdiagnozować powody takiego stanu rzeczy. Chcąc nadążyć za zmianami w modelu nauczania języka polskiego i dobrze przygotować swoich studentów do zawodu polonisty, odkładamy na bok teksty literackie, aby mieć czas na analizę podstawy programowej, procedur egzaminacyjnych, przegląd nowej oferty podręczników, pokazanie pożytków z polimedialności &c. Rynek coraz bardziej się kurczy, więc większość absolwentów polonistyki nauczycielskiej nie znajdzie pracy w szkole.

Drugi powód jest generacyjny i zdaje się przeczyć pierwszemu. Studenci filologii mają malejące poczucie rynkowej atrakcyjności. Mimo, że o pracę w szkole coraz trudniej, a uprawianie humanistyki jawi się wielu z nich jako dziedzina wstydliva, archeologiczna, nie na te czasy. I tak jak w szkole od kilkunastu już lat zmagamy się z uczniowskim pytaniem: po co czytać?, na uniwersytecie coraz częściej także musimy odpowiadać na absurdalne, zdałoby się tam pytanie, o sens czytania literatury. To nie żart, wiemy, że można skończyć polonistykę, nie przeczytawszy żadnej lektury, a jedno-

¹⁵ R. BARTHES: *Przyjemność tekstu*. Przeł. A. LEWAŃSKA. Warszawa 1997, s. 62–63.

częściej dysponować sporą wiedzą literaturoznawczą. Można zatem pomyśleć, a nawet studiować polonistykę bez lektury. Oznacza to dla mnie konieczność zakwestionowania starych, sprawdzonych dydaktycznych przeświadczeń o centralnej pozycji tekstu w kształceniu literackim oraz radykalnej dekonstrukcji podmiotu nauczycielskiego, który nie może wiedzieć, czego w istocie uczy, bo wobec powszechnego nieczytania jego przedmiot zniknął. Myślę więc o swoistej dydaktyce regresywnej; o dydaktyce oduczania się tego, czego sami skwapliwie nauczamy przyszłych nauczycieli naszych studentów.

Muszę zatem oduczyć się myślenia o przedmiocie: dydaktyka literatury, w kategoriach przedmiotu zawodowego, także dlatego, że nie uczę już adeptów do zawodu nauczycieli czytania literatury i rozumienia języka polskiego. Przedmiot, którego uczę, podobnie jak całe kształcenie uniwersyteckie, nie może mieć wyłącznie wymiaru praktycznego. Obecnie, być może moim najważniejszym zadaniem jest przekonanie studentów, że zdobywana przez nich wiedza i umiejętności nie muszą być natychmiast użyte/użyteczne. Mój przedmiot, któremu patronują pytania: co czytać?, jak czytać? i dlaczego czytać?, powinien dopełniać inne, takie jak teoria literatury i historia literatury, na których rzadko studenci zadają pytanie o sens czytania poszczególnych tekstów i czytania w ogóle. Dydaktyka literatury staje się dziś nauką mówienia o świecie ze świadomością, jaką daje wiedza o literaturze, czyli o sposobach widzenia i artykułowania rzeczywistości¹⁶. Czytanie rzeczywiste wprowadza literaturę w społeczną grę, jako język inwencyjny, pomysłowy, oryginalny, który można natychmiast wypróbować w społecznych interakcjach.

Pojmuję lekturę jako relację, a nie podążanie za przewodnictwem nauczyciela do znanego mu, a ukrytego przed uczniem znaczenia. Tak rozumiana inwencja daje nam szansę na wyjście z impasu uzasadniania użyteczności czytania. W bardziej konstruktywny sposób podejmuje problem Martha C. Nussbaum, zwłaszcza w książce: *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*.

¹⁶ M.P. MARKOWSKI: *Polityka wrażliwości...*, s. 38.

go¹⁷. Wspomniana publikacja to nie tylko obraz amerykańskich uniwersytetów, ale także, a może przede wszystkim – jak brzmi podtytuł – „klasyczna obrona kształcenia ogólnego”, której patronują Sokrates, Platon, Seneka, Emmerson i Thoreau. W spuściźnie filozofów Nussbaum eksponuje te kwestie, które pozwalają spojrzeć na edukację jako na nieustanne ćwiczenie siebie, wysilek myślenia; ćwiczenia w rozumieniu, krytycznym namyśle, przekształcaniu siebie, pokonywaniu bierności i zastoju.

Uniwersytet to swoista siłownia myśli i empatii, w której poprzez wytrwałe ćwiczenia ożywia się aktywność umysłu i wrażliwość moralna. „Sztangi do trenowania umysłu” – tak, podążając za Epiktetem, Nussbaum nazywa książki. Zdaniem autorki, bierne poleganie na słowie pisanym jest pozorem mądrości. Uleganie autorytetowi „wielkich ksiąg” może przynieść więcej szkody niż pożytku. Przyjaźń z literaturą może grozić uzależnieniem od cudzej myśli, pięknej i sugestywnej. Idzie zatem o to, aby wykształcić głos własny, którym można uwodzicielskiej sile dzieła odpowiedzieć. Nussbaum postrzega czytanie książek jako pewien rodzaj intelektualnego treningu, jako lekcję poszukiwania własnego głosu w sporze z najbardziej złożoną i wyrafinowaną formą języka. Idea tak pojętego kształcenia ogólnego służy przełamaniu myślenia o edukacji wyłącznie jako o przygotowaniu do wykonywania określonej profesji. Fizjologiczne metafory obecne w języku autorki dają nam do myślenia o grze, jaką błyskotliwie wiecie Nussbaum z amerykańskim dyskursem politycznym i humanistycznym. Gra owa ma na celu nie pozwolić zepchnąć humanistyki do uniwersyteckiego getta, nie dać się technokratom zamknąć w ciszy gabinetu i w kręgu abstrakcyjnych kwestii, które obchodzą jedynie uczestników życia akademickiego. Ten wątek jest ważny dla polskiego czytelnika.

Atrakcyjność propozycji Nussbaum wynika z próby zalecenia kompleksu humanisty, który postrzegany jest dzisiaj (co gorsza:

¹⁷ M.C. NUSSBAUM: *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*. Przeł. A. MĘCZKOWSKA. Wrocław 2008.

często sam się tak widzi) jako typ społeczny, nie w pełni funkcjonalny, nieużyteczny. Literaturoznawca, filozof, kulturoznawca, antropolog... są w jej refleksji pełnowartościowymi uczestnikami najistotniejszych zjawisk i problemów codziennych, co więcej, mają obowiązek zaangażować się w ideę „światowego obywatelstwa”. Postulowana przez Nussbaum reforma kształcenia ogólnego, choć wyrasta z antycznych inspiracji, jest projektem współczesnym. Łączy bowiem pojęcia i wartości klasycznej filozofii Zachodu z doświadczeniem życia w społeczeństwie nowoczesnym, z jego naczelną cechą, jaką jest wielokulturowość. Treścią edukacji (bez względu na kierunek studiów!) powinny być zagadnienia wielokulturowości, historii i kultury ludzi spoza cywilizacji Zachodu, women's studies, studia nad zróżnicowaniem ludzkiej seksualności. „W realizacji takiego modelu kształcenia szczególnie ważne jest poznawanie historii, języka, religii oraz filozofii”¹⁸.

Efektem podobnie wychowującego kształcenia winien być szacunek dla odmienności, wzmocnienie poczucia godności ludzi należących do innego kręgu kulturowego, empatia, współczucie i wyobraźnia. Kursy opisywane przez Nussbaum mają cechy ćwiczeń etycznych, które znakomity czytelnik antycznych wzorów wychowania – Pierre Hadot – nazwał ćwiczeniami duchowymi. Najbardziej istotnym elementem kształcenia w duchu sokratejskim jest, zdaniem Nussbaum, nauczyciel. Żadna formuła programu nie może zastąpić nauczania zorientowanego na poszukiwanie, stawiającego problemy, pobudzającego umysł. Nauczyciel pełen poświęcenia jest w stanie ożywić myślenie studentów niemalże niezależnie od lokalnie realizowanej koncepcji kształcenia. Mądry nauczyciel to ten, który nakłania do refleksji, nie do przytakiwania. Decydowanie o samym sobie zamiast ulegania autorytetom ma doprowadzić do sytuacji, która, gdy skończy się przygoda obcowania z nauczycielem, przemienia ucznia w autotrenera (*self-couching*), stawiającego sobie coraz większe wymagania. Wiedza jako poszukiwanie prawdy, rozszerzanie

¹⁸ Ibidem, s. 78.

świadomości przez powtarzanie oraz dystrybucję tradycji naukowej i artystycznej wiąże się tu ściśle z wychowaniem. Kształcenie jest w tym kontekście w istocie tworzeniem, formowaniem zdolności właściwego widzenia rzeczy lub też zdolnością ich różnicowania. Jest też umiejętnością pozostawienia studenta samemu sobie, wycucia momentu, w którym nie potrzebuje już „osobistego trenera.

Projekt Nussbaum ma też niebagatelny wymiar autoterapeutyczny, pozwala nauczycielowi poczuć i uzasadnić swoją zawodową godność. Jako osoby uprawiające filologię nauczycielską okazujemy się potrzebni nie tylko tym, którzy zdecydowali się na studiowanie literatury, ale społeczeństwu i demokracji w ogóle. Książka *W trosce o człowieczeństwo* utwierdza w przekonaniu, że skoncentrowanie się wyłącznie na kształceniu zawodowym i odrzucenie kształcenia ogólnego jest społecznie szkodliwe. Przyczynia się do zubożenia życia – zarówno jednostkowego, jak i społecznego. Pięknie brzmiący duet z głosem Nussbaum tworzy najwybitniejsza do dziś polska książka o rodzimej kondycji uniwersytetu, czyli *Antygoną w świecie korporacji* Tadeusza Sławka¹⁹. Oboje są sobie bliscy. Nussbaum i Sławka łączy nie tylko wiek, obywatelskie zaangażowanie i polemiczne nastawienie, m.in. do *Umysłu zamkniętego* Allana Blooma. Wielorakie doświadczenia naukowe i dydaktyczne czynią ich opis wiarygodnym, sprawiają też, że ich głosy współbrzmiają nawet w obrębie podobnych metafor nauczania, namysłu, pracy intelektualnej, które to cnoty ujmują w języku przyjaźni, spotkania i rozmowy.

Dziś wydaje się, że jesteśmy w daleko poważniejszym kryzysie, niż gdy powstawały wymienione wyżej książki. Zanikanie lektury jest tylko jednym, bolesnym rzecz jasna dla nas, elementem. Rosi Braidotti, tocząc spór z Nussbaum, nie kwestionuje obywatelskich wartości czytania klasycznych tekstów, ale wątpi w możliwość odzyskania uniwersytetu dla społeczeństwa. Oderwania go od rynkowych sił, którym uległ i został „wcielony w gospodarkę rynkową

¹⁹ T. SŁAWEK: *Antygoną w świecie korporacji. Rozważania o uniwersytecie i czasach obecnych*. Katowice 2002, s. 100–101.

jako istotny, choć w żadnym wypadku niepozbawiony wyjątkowości przykład struktury korporacyjnej”²⁰. Rozumienie, rewizja i odnowienie czytania na uniwersytecie nie może się obejść bez uwzględnienia tego faktu. Braidotti nie widzi sensu we wzniosłych proklamacjach odnowy klasycznego kształcenia, które podsycają tylko nostalgię i usprawiedliwiają inercję. Twierdzi, że należy przekształcić kształcenie z przekazywania wiedzy, w ciągły eksperyment, w robienie doświadczeń, tu, dla mnie: z czytaniem:

Musimy podjąć wysiłek, aby wynaleźć na nowo akademicki obszar humanistyki, która będzie funkcjonowała w nowym globalnym kontekście, oraz by tworzyć ramę etyczną odpowiednią dla naszych postludzkich czasów. Do osiągnięcia tego celu prowadzi afirmacja, a nie nostalgia, nie tyle idealizowanie filozoficznego metadyskursu, ile bardziej pragmatyczny wysiłek samoprzekształcenia przez uczące pokory eksperymenty²¹.

My, nauczyciele czytania, nie musimy wybierać między Nussbaum i Braidotti. Użyjemy tej myśli, która nada czytaniu indywidualną i społeczną wartość w danej sytuacji dydaktycznej. Żadna formuła programu nie może zastąpić nauczania zorientowanego na poszukiwanie, stawiającego problemy, pobudzającego umysł. Lektura jako poszukiwanie prawdy, rozszerzanie świadomości opartej na powtarzaniu oraz dystrybucji tradycji naukowej i artystycznej wiąże się ściśle z wychowaniem. Kształcenie jest w istocie tworzeniem, formowaniem zdolności właściwego widzenia rzeczy lub też zdolnością ich różnicowania, a czytanie książek jest rodzajem intelektualnego treningu, lekcją poszukiwania własnego głosu w istotnych kwestiach, do czego zmusza nas nie obowiązek szkolny, lecz afektywne zaangażowanie w fikcję, jakby była rzeczywistością. Nauczanie jako model filozofowania ma długą tradycję. I chyba czas, by

²⁰ R. BRAIDOTTI: *Po człowieku*. Przeł. J. BEDNAREK, A. KOWALCZYK. Warszawa 2014, s. 284.

²¹ *Ibidem*, s. 285.

ten model zaadaptować także do przedmiotu: dydaktyka literatury. Rzecz w tym, aby nie ograniczało nas służące kształceniu nauczyciela metodyczne *know-how* i *techné*. Dziś ważniejszym zadaniem jest kształtowanie podmiotowości.

Kiedyś, pisząc o dydaktyce literatury, myślałam o niej jako o przedmiocie, który uczy, jak uczyć. Dziś sądzę, że zadaniem mojego „przedmiotu” jest formowanie osobowości człowieka, który znajduje się w ciągłym rozwoju, literatura jest jego medium relacji ze światem. Jak połączyć socjalizujący i uwrażliwiający wymiar lektury z nieodzownym składnikiem w postaci warsztatu literaturoznawcy?

Pomocna w takim nauczaniu może być postawa „krytycznej bliskości”, o której pisze cytowana w motcie do tego rozdziału Mieke Bal. Badaczka twierdzi, że właśnie bliskość, choć krytyczna, warunkuje naukę.

Uczenie – pisze – jest komunikacyjne, dialogiczne, działa dzięki autorytetowi, który jest ciągle kwestionowany [...], ale również akceptowany w ramach krytycznej bliskości²².

Praktykowaniem takiej bliskości jest czytanie. Bliskość ta zakłada, że strony pozostają krytyczne, lecz ufne. Jak wytworzyć krytyczną bliskość czytelników w sali wykładowej? Otóż przez wspólne czytanie ważnych słów i rozmowę o nich. Bezbronność mówiącego podmiotu wywołuje potrzebę wiary, nie w prawdziwość słów, ale w to, że ich wypowiedzenie zrodzi konsekwencję, które uczynią je prawdziwymi. Wiara – powiada za Pascalem Slavoj Žižek – jest jednym z najważniejszych aktów performatywnych, o kolosalnych skutkach społecznych, dostarcza bowiem racjonalnej fantazji, która pozwala podmiotowi na konstruktywny projekt siebie jako pozytywnej, niewyalienowanej części solidarnego społeczeństwa przyszłości. Bez tej odmiany fantazji, którą nazywa wiarą, nie ma nadziei na pojednanie jednostkowego egoizmu, który napędza rozwój libe-

²² M. BAL: *Wędrujące pojęcia w naukach humanistycznych*. Przeł. M. BUCHOLC. Warszawa 2012, s. 346.

ralnych społeczeństw, z pragnieniem stworzenia wspólnoty opartej na miłości i solidarności. Bez tej fantazji podmiot jest „pusty”, nie-pochwytny dla siebie samego.

Czego oczekuje opowiadanie od tego, który nie opowiada? Spodziewaną odpowiedzią na akt narracji jest oczywiście lektura, ale jej dzisiejszy kształt, skomplikowany przez kolejne teorie odbioru, ma wyraźnie rebeliancki rdzeń. Mianowicie, czytelnik został uwolniony spod władzy autora lub wielkiego narratora, których słowa miał wiernie powtarzać, dociekając ich źródłowego sensu. Aby odzyskać wolność czytania, „narodziny czytelnika trzeba przypłacić śmiercią Autora”²³.

Wyzwolony i emancypowany przez ponowoczesne teorie lektury czytelnik zrywa knebel Wielkich Narracji i mówi, lekceważąc ich zdobycze, nie dlatego, aby nie ujmowały one zadowalająco jego własnej kondycji i historycznego losu, ale w naiwnym przekonaniu, że sam posiada język, „w którym da się wreszcie powiedzieć to, co mamy do powiedzenia”²⁴.

Świadomość reaktywnego współuczestnictwa w systemie humanistycznej nieużyteczności już na wstępie tworzy wspólnotę wykluczonych czytelników, czyli tych, którzy funkcjonalizują literaturę poza kryteriami korzyści i sukcesu. Słabe „ja” czytelnika ma szansę nabrać mocy dzięki wspólnotcie. Mocy potrzebnej, by uzasadnić swój zawodowy wybór, i niezbędnej, by o pożytkach lektury przekonać swoich przyszłych uczniów. Do lektury w atmosferze bliskości trzeba przekonania, że czytanie nie jest prywatną sprawą, że – jak pisał Grzegorz Jankowicz – „nieczytający obywatel to obywatel społecznie martwy”²⁵. I choć sama nieraz apelowałam o miejsce na lekturę intymną, prywatną w dydaktyce, dziś jestem przekonana,

²³ R. BARTHES: *Śmierć autora*. Przeł. M.P. MARKOWSKI. „Teksty Drugie” 1999, nr 1/2, s. 251.

²⁴ P. AUSTER: *Trylogia nowojorska*. Przeł. M. KŁOBUKOWSKI. Warszawa 2001, s. 75.

²⁵ G. JANKOWICZ: *Martwe dusze*. „Tygodnik Powszechny” 2010, nr 31.

że wartość lektury spełnia się dopiero w życiu społecznym, którego zapowiedzią, modelem, laboratorium są krótkotrwałe wspólnoty akademickie: seminarium czy grupa ćwiczeniowa.

Aby dopuścić do głosu trudne odpowiedzi o społeczną wartość lektury, o czytanie poza murami akademii, trzeba wyzwolić głos studentów, tzn. wyzwolić ich z roli, jaką odgrywają w teatrze akademickim. Nie chodzi mi tylko o łatwy do przewidzenia głos lekceważenia lub zwątpienia w rangę kształcenia literackiego w dzisiejszym świecie. Raczej chodzi o wspólne, mocne, wymagające, bezkompromisowe sprawdzenie, ile warte są nasze „święte teksty”, kiedy używamy ich do rozumienia nowego dla nas, a własnego dla studentów i uczniów – świata. Takie sprawdzenie iluzji kontestuje oczywistą wartość wiedzy, jeśli alienuje ona uczonego i nauczyciela wobec żywego doświadczenia lektury. Jeśli „przyjemność tekstu” ma być jedynie efektem interpretacji, to mamy do czynienia z narcyzmem komentatora, który ceni bardziej własne słowo od słowa literatury.

Wypowiada ten konflikt dobrze Lenc – szalony bohater książki Georga Büchnera – podczas sporu o związek sztuki z rzeczywistością. Na argument przyjaciela, że rzeźba Apolla lub obraz Madonny zachwycają nas, choć nie mają wzorów w rzeczywistości, odpowiada:

— Cóż stąd! — odparł Lenc — muszę wyznać, że nic się we mnie na ich widok nie ożywia. Gdy pracuję wewnętrznie, mogę oczywiście też przy tym coś odczuwać, ale najlepsza część wysiłku należy wtedy do mnie²⁶.

Lenc znakomicie określa tę odmianę lektury, kiedy nie doświadczenie czytania, ale praca komentarza dostarcza czytelnikowi przyjemności. Porusza go bardziej krytyczna wypowiedź o tekście niż sam tekst.

Może zatem, jeśli zależy nam na dobrym kształceniu literackim, warto oduczyć się tego, czego się nauczyliśmy, wyjść z formy nauczy-

²⁶ G. BÜCHNER: *Lenc*. Przeł. K. IŁŁAKOWICZÓWNA. [B.m.w.] 2011, s. 18–19.

ciela jako depozytariusza prawa do znaczenia tekstu i zwyczajnie się odkształcić? Przedmiotem odkształcenia w dydaktyce literatury powinno być na początek przekonanie o posiadaniu prawa do znaczenia tekstu, gdyż (podzielałam tu zdanie Mieke Bal):

nie istnieje pojedyncze znaczenie, które sztuka rzekomo ukrywa, a krytyka przypuszczalnie wyjaśni. Po drugie, publiczność ma prawo poświęcić dziełu tyle czasu i energii, tyle intelektualnego i afektywnego zaangażowania, ile tylko chce. Po trzecie i najważniejsze, tym, co definiuje sztukę, jest relacja, nie autonomia. A wkład każdego widza tej relacji wymyka się spod kontroli krytyka²⁷.

Aby powrócić do wyjściowego problemu czytania na uniwersytecie, prezentuję poniżej pięć postulatów dydaktyki regresywnej, czyli oduczającej. Chciałabym oduczyć polskiego nauczyciela akademickiego:

1. Pasywno-agresywnej nostalgii za innym uniwersytetem i innym czasem kultury literackiej, kiedy to rzekomo wszyscy absolwenci liceum mieli w małym palcu klasykę polską, a i obcej niemało. Społeczeństwo zaś szanowało humanistów i miało dla nich wiele dobrze płatnych zatrudnień. Współkreując ten mit, definiujemy siebie jako wspólnotę, którą łączą jedynie rozzarowania, zaś w naszych studentach produkujemy melancholię i frustrację, że stracili coś, czego nigdy nie mieli.
2. Poczucia oczywistej, powszechnej kumulacji wiedzy o literaturze, która przecież nieustannie rośnie, gdy tymczasem obserwujemy odwrotnie proporcjonalny wzrost ignorancji wszędzie, poza uniwersytetem. „– Jak oni mogą tego nie znać?” – pytamy retorycznie w świętym oburzeniu. Nie zapominajmy, że niekończąca się trajektoria nauczania zaczyna się co roku od początku, a ten początek jest ciągle gdzie indziej. Nie ma sensu z uporem zaczy-

²⁷ M. BAL: *A gdyby tak? Język afektu*. Przeł. M. MARYL. „Teksty Drugie” 2007, nr 1/2, s. 187.

nać od tego samego miejsca. Najważniejsze jest to, co powstaje pomiędzy ludźmi dzięki literaturze.

3. Konfrontacji uniwersytetu i szkoły, czyli rozwiązać problem zamiany tych „przyjaciół, co się nie lubią”, w takich, co się szanują. Fatalnym skutkiem tej konfrontacji jest m.in. fakt, że negatywny PR humanistyki uniwersyteckiej prowadzony przez ministerstwo nauki i media przez ostatnie kilka lat, nie został w żaden sposób zrównoważony przez ministerstwo edukacji i jego wpływy, celem wykazania, że kształcenie humanistyczne jest jedynym powszechnie skutecznym instrumentem pozytywnego tworzenia obywatela, patrioty i lepszego człowieka.
4. Obniżania rangi dydaktyki na tle innych profesji akademickich. Jeśli arogancja tych, którzy deprecjonują kształcenie i badania dydaktyczne na uniwersytecie jest nie do przezwyciężenia, należy używać argumentu cynicznego: „Polonistyka nauczycielska jest fundamentem przetrwania kształcenia polonistycznego w ogóle”.
5. Przekonania, że wrażliwość na język i znaczenie, namiętność interpretowania, zaangażowanie w lekturę, jej żarliwe komentowanie i nauczanie tego innych, to są cechy, których metodykę nauczania można opracować. Są one bowiem jedynie praktykowaniem pięknych obsesji i wyborów, których nie sposób racjonalizować. Nauczanie takie jest formą istnienia, której nie można nauczyć, ale można ją rozsiewać i roznosić, niczym szlachetny wirus.

Bez tego czytanie na uniwersytecie jest tylko fałszywą obietnicą, że właściwa lektura nastąpi dopiero po wybudowaniu muru, który oddzieli wiedzę od ignorancji, a jego pokonanie będzie próbą wiedzy i zaangażowania dla czytelnika właściwego, tj. tego, który uzyska prawo do lektury. Nie chodzi o proliferację alegorycznych obrazów, ale o wizualizację doświadczenia, które jest udziałem wielu filologów. Żeby je spożytkować dla dydaktyki lektury, należy uchwycić i eksplorować to miejsce, gdzie czytanie literatury musi zostać zawieszone

lub przeniesione w prywatność, na rzecz filologii jako przygotowania do lektury. Jest to odkrycie, które czeka dziś wciąż studenta polonistyki. Mówi mu ono, że istnieją tylko budowniczowie muru, zaś sama czynność budowania muru jest może ostatnim sensem filologii w świecie bez czytelników; filologii w czasie bez lektury.

Nie chciałabym jednak kończyć tego rozdziału w pozycji siedzącej na murze, z którego coraz trudniej dostrzec w dole czytelnika i lekturę. U Kafki, z którym rozpoczęliśmy ten wątek, mur składa się z fragmentów, pomiędzy którymi łatwo przejść, omijając go. Pamiętam więc, że lektura poza uniwersytetem, ale też na samym uniwersytecie odbywa się i obywa się także bez filologii – anarchiczna, niesystemowa i niezdyscyplinowana, poza kanonem i metodą; ani w imię, ani przeciw. Dzięki czytaniu jesteśmy filologami, ale też przestajemy nimi być uniesieni żywiołem czytania. Omijamy wówczas wzniesione konstrukcje teoretyczne, które jeszcze niedawno skupiały naszą wyłączną uwagę. Zobaczmy, co stało się z dekonstrukcją na uniwersytecie. Nie rozwiązałyśmy żadnej z jej aporii, po prostu ominęłyśmy ją, przemieszczając się gdzie indziej z nowymi pracami budowlanymi, ale też czytając mimo lub wbrew jej ustaleń. I jeszcze pamiętajmy o okrutnym nauczycielu Kafki, rozbijającym z furją dziecinne próby wzniesienia muru. Żywioł filologii kieruje się nie tylko przeciw barbarzyńcom, ale przeciw murom. Rozbijamy nawzajem swoje konstrukcje teoretyczne i interpretacyjne, i zanim wzniesiemy nowe, stajemy na chwilę bezbronni wobec literatury, która jest właściwą siłą niszczącą analityczne pułapki, jakie na nią zastawiamy. Wtedy znów możemy eksperymentować z czytaniem, z nowymi teoretycznymi narzędziami, które zaczną pracować same, i znów od nowa, ale już ze świadomością, że fundament tych prac jest organiczny.

By jeść, pić i czytać, trzeba najpierw porządnego pragnienia. Trzeba pragnąć dużo czytać, jeszcze czytać, ciągle czytać.

G. BACHELARD: *Poetyka marzenia*

Opowiada o głodzie tylko ten, co się najadł.

T. SŁAWEK: *Głodne kawałki*

WYWOŁAĆ PRAGNIENIE

Istnieje nieopracowana topika czytania. Pośród jej niepoliczonych figur szczególnie trwałe są metafory i alegorie konsumpcyjne, które ilustrują książek: pochłanianie, pożeranie, trawienie, przeżuwanie, rozgryzanie, smakowanie... Tym, co napychanie umysłu lekturą poprzedza, jest, rzecz jasna, głód lub apetyt na czytanie. Konwencjonalność stanowi warunek trwałości każdej topiki, ułatwia bowiem powracanie tych samych formuł i obrazów w nowych kontekstach. Gorzej z poznawczym wymiarem toposów, które zadowalają nas atrakcyjną formułą, zwalniając z pytania, czy mieści się w niej nowe odniesienie. Założenie, iż tym, co kieruje czytelnika ku książce, jest głód czytania, wydaje mi się dziś ryzykowne lub przynajmniej ekskluzywne, gdyż dotyczy tej mniejszości uczestników kultury, którzy tego głodu zaznali, albo został w nich przez specjalną dietę wywołany. Także przez szkołę, gdyż właściwym, najlepiej o trwałych skutkach, zadaniem dydaktyki lektury powinno być wywołanie powracającego wciąż głodu literatury¹. Koncepcja podmiotu czytania jako wiecznie głodnego konsumenta pisma literatury jest właśnie takim przejęciem tradycyjnej topiki, która nie odpowiada jednak współczesnemu kryzysowi kultury czytania.

W rozdziale *Fizjologia konsumpcji* Karin Littau dostarcza sugestywnych i licznych przykładów niebezpieczeństw, jakie – według moralistów – czyhają na namiętnych czytelników, m.in.: wychłodzenie, ból

¹ Zob. rozdział *Pobudzić apetyt na czytanie* w książce Anny JANUS-SITARZ: *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*. Kraków 2016.

głowy, osłabienie wzroku, uderzenia gorąca, bóle stawów, hemoroidy, astma, apopleksja, choroby płuc, niestrawność, zatwardzenie, nerwica, migrena, epilepsja, hipochondria i melancholia². Trwałość tej cielesnej metaforyki, z naciskiem na obszar związany z pochlaniem, trawieniem i wydalaniem, wskazuje – zdaniem Littau – na niezwykle silny obraz czytania jako szczególnie aktywnej formy kulturalnego konsumpcjonizmu³. Tym, co budzi szczególny niepokój moralistów i rzeczników widzialnej pracy, jest stan znieruchomienia czytelnika, któremu towarzyszy jednak niezwykle aktywna praca umysłowa, nad którą nie ma żadnej kontroli patrzący z zewnątrz. Stąd konsumpcyjne alegorie lektury nie dotyczą sedna właściwej deprawacji, jaka dokonuje się w niewidocznych ostępach umysłu.

Nie wnikając w te zawile kwestie, dodam tylko, że smak (czy gust) zależy od tego, co i jak konsumujemy. Dużo czy też w porcjach, ekspresowo czy niespiesznie, w pociągu, fotelu, czy pod gruszą. W epoce rozbuchanego konsumpcjonizmu oraz audiowizualności, która ustala nowe kryteria postrzegania i wartościowania, zasadniczo zmieniając naszą percepcję, tylko czytanie ratuje nas przed konsekwencjami „wielkiego żarcia”. Dobra książka chroni przed zalewem tandety i przed terrorem chwili. Żyjąc w prędkości, która wytrąca nas z przestrzeni i czasu (Paul Virilio: im szybciej się coś pojawia, tym szybciej znika), czy pamiętamy ekspresowe migawki z ekranu? A książka, jeśli nawet czytamy eliptycznie, zatrzymuje mnie w czasie lektury⁴.

W dalszych rozważaniach chciałabym zastanowić się nad koncepcją tworzenia podmiotu lektury. Zakłada się, że podmiot lektury uzależniony jest od czytania lub poddany przymusowej diecie.

² K. LITTAU: *Theories of Reading. Books, Bodies, and Bibliomania*. Cambridge–Malden 2006, s. 39.

³ Ibidem, s. 41.

⁴ A. WĘGRZYŃIAK: *Czytanie literatury*. „Czytanie Literatury. Łódzkie Studia Literaturoznawcze” 2012, nr 1, s. 163–164.

Szkoła zatem kształcąc czytelnika, operuje modelem osoby, która powinna zostać szlachetnie zainfekowana wirusem czytania, aby nie mogła już bez niego żyć albo – w wariacie pragmatycznym – zostaje poddana pewnemu przymusowi lektury, aby w efekcie narodził się człowiek kulturalny, który regularnie dba o zapewnienie sobie intelektualnej i estetycznej stawy. W obu wypadkach stoi za tym koncepcja dydaktyczna, w myśl której dąży się do wytworzenia w jednostce poczucia braku, który nigdy nie może zostać zaspokojony. Ostatecznie, kończąc edukację, uczeń powinien uświadomić sobie, że nauczył się czytać literaturę po to, aby zrozumieć, jak wiele jeszcze musi przeczytać i że nie może się od tej konieczności uchylić. Najłabszym elementem tej strategii jest zakładany niedobór lektury, który czytanie ma uzupełniać bez końca, a motywacją jest głód lub wstyd. Niepokojące statystyki czytelnictwa pokazują nieskuteczność tej strategii, która nie tylko nie powoduje wzrostu odsetka czytających, ale nawet nie sprawia, że brak lektury jest postrzegany jako brak.

Jak to jednak uczynić z tym, który jest już nasycony albo co gorsza, w ogóle tych „potraw” nie chce i nie potrzebuje? Jak zaspokoić kogoś, kto nie ma pragnień? Oto wyzwanie dla nauczyciela: obudzić głód w nasyconym lub nieodczuwającym głodu. Dlatego ci, ogarnięci głodem czytania, nie interesują mnie w tym rozdziale, choć będą się tu wielokrotnie pojawiać. Bardziej istotni są „ci inni”, już nasyceni lub bez łaknienia i pragnienia. Zygmunt Haupt w opowiadaniu *Kiedy będę dorosły* tak o nich pisze:

Miałem wtedy niebywałą pasję do książek. Nowe rzeczy ukazujące się za szkłem wystaw były w przeważnej części niedostępne dla mnie. Toteż kontemplowałem je jedynie przez szyby wystawowe i doszedłem do tego, że tych kilka ważniejszych witryn znałem w każdym okresie na pamięć. Zazdrościłem ekspedientom księgarnianym ich zajęcia i nieraz zadziwiała mnie ich obojętność wobec wspaniałego świata półek księgarskich, w jakim żyli, no i ich ignorancja w materii książek, których tytuły jedy-

nie znali i odcyfrowywali tajemnicze znaki na rogu broszur, i tłumaczyli je na mniej lub więcej ekspensowe cyfry⁵.

Dlaczego zatem bohater nie został księgarzem lub bibliotekarzem? Zwłaszcza, dodajmy na podstawie lektury całego opowiadania, że materialność książek budzi w nim dreszcze nie mniejsze niż ich zawartość językowa. Czego więc pragnie dziecięcy czytelnik w opowiadaniu Haupta, stojący z nosem przyklejonym do szyby księgarni? Jeśli książek, niedostępnych z przyczyn ekonomicznych lub obyczajowych, to scena ta w żaden sposób nie ilustruje dzisiejszej kondycji lektury. Trzymając się bowiem spowszedniałej już nieco alegorii łaknienia, określającej potrzebę czytania, powiedzmy sobie jasno, że ten stan w sytuacji szkolnej lektury niemal nie występuje. Inaczej mówiąc, żadna lektura nie jest już zakazana lub niedostępna. Jeśli zatem chcemy frazeologizmy o głodzie lektury eksploatować, to raczej w ich zaprzeczonej formie: przejedzenia, dosytu, braku apetytu, przymusu jedzenia itp. Lektura w szkole przypomina raczej zdrową żywność, którą jeść powinniśmy, ale ochoty na nią nie mamy. Pobudzenie fizjologii lektury jest zadaniem o wiele trudniejszym, niż opracowanie racjonalnej argumentacji na rzecz czytania lektur. Marek Bieńczyk przypomina sobie ten czas komunii jedzenia i czytania:

Nigdy nie słyszałem w domu „nie czytaj przy jedzeniu”; do dzisiaj takie molestowanie wydaje mi się karygodne, gdyż rozbija całość i wspólnotę światów cudownie połączonych. Dlaczego rozdzielać dwa łaknienia, głowę od żołądka, po co niszczyć magię komunii, której gdzie indziej ze świecą szukać?⁶

Nie przypadkiem jednak adoracja tej komunii wiąże się z jej doświadczaniem przez dziecięcego bohatera. Dalej bowiem, gdy lektura staje

⁵ Z. HAUPT: „Kiedy będę dorosły”. W: IDEM: *Baskijski diabeł. Opowiadania i reportaże*. Wołowiec 2016, s. 42.

⁶ M. BIEŃCZYK: *Gruba*. W: IDEM: *Jabłko Olgi, stopy Dawida*. Warszawa 2015, s. 106.

się obowiązkiem szkolnym, znika z niej aromat łakoci. W myśl tej logiki nie można pragnąć szkolnej lektury, bo ona jest wyrzeczeniem, umysłowym treningiem, podnoszeniem – mówiąc za Nussbaum – „sztang umysłu”. Tymczasem pragnienie czytania, którego wzorem jest głód, oznacza

doznanie pogody, przedsmaku szczęśliwości, jak przy tamtych dziecięcych książkach. Czegoś więcej, a nie mniej. Kalorie, apetyt, ochota. Słowo, najsmutniejsze nawet, a nie pustka. Słowo, czekolada, smak⁷.

Spróbujmy zatem wymiany języka, skoro w szkole nikt nie cierpi na „głód lektury”, a poza nią też niewielu. W obecnym stanie kultury czytanie nie należy do sfery potrzeb kulturalnych, co nie oznacza jednak, że przestaliśmy powszechnie pragnąć tego, co przynosi doświadczenie czytania literatury. Być może zatem kryzys czytania jest kryzysem pragnienia, które sprowadziliśmy do zaspokajania potrzeb, w rozumieniu posiadania przedmiotu. Z masochistycznym zapamiętaniem powtarzamy informację, że w 2015 r. prawie 60% Polaków nie przeczytało żadnej książki. Ci sami badani nie mają też książek w domu. Diagnozujemy więc przede wszystkim brak potrzeby posiadania książki jako przedmiotu i jego treści. Oznacza to, że albo te potrzeby zostały zaspokojone, albo zanikły, albo w ogóle nie występują u większej części naszego społeczeństwa. Ich brak (książek, lektury) nie jest odczuwany jako brak, nie powoduje chęci jego wypełnienia ani wstydu z tego powodu. Książka, jej posiadanie i wiedza o niej, przestała być instrumentem budowania prestiżu jednostki w oczach wspólnoty. Sytuacja lektury w szkole odpowiada temu, co dzieje się poza jej murami, co nie dziwi, ponieważ o wartości kultury przesądza rzeczywisty związek z życiem jej użytkowników. Ci zaś, na etapie szkolnym, szybko zauważają, że ważność i wartość literatury wyczerpuje się w jej funkcji operacyjnej wyznaczonej przez współrzędne wiedza – ocena.

⁷ Ibidem, s. 124.

Szukając sposobu odzyskania ważności lektury, należy wyłączyć ją z porządku potrzeb, zarówno pragmatycznych (ocena na egzaminie), jak i prestiżowych (posiadanie biblioteki, wiedza o treści) i włączyć w porządek pragnienia, którego obiektem nie jest przedmiot, ale dla którego istotą jest stan umysłu, doświadczanego podczas lektury. Psychoanaliza, od Freuda po Lacana, podkreśla różnicę między potrzebą a pragnieniem.

Pragnienie rodzi się z rozziwem między potrzebą a żądaniem; nie da się go sprowadzić do potrzeby, ponieważ z natury nie jest ono relacją z rzeczywistym, niezależnym od podmiotu obiektem, lecz z fantazją⁸.

A jeśli już, to wówczas, gdy znajdują się w stanie chwilowego odepchnięcia lektury na skutek dosytu, koniecznej przerwy albo po to, aby podnieść oczy znad książki i spojrzeć na świat. Jak u Virginii Woolf w eseju *Czytanie*:

Jeśli więc zamykam książkę, to dlatego, że nasyciłam już umysł, nie dlatego, że wyczerpałam skarbnicę. Poza tym, kiedy czytam, przerywając na chwilę, by cofnąwszy się parę kroków, zatrzymać się spojrzeć na widok, to widok ten traci kolory, a żółta stronica zamazuje się, robi nieczytelna. Dlatego książkę trzeba odstawić na miejsce, by pogłębiła brązową linię cienia, który foliały rzucają na ścianę. Kiedy po ciemku przeciągnęłam palcami po grzbietach, książki delikatnie wezbrały pod moją dłońią. Podróże, historie, wspomnienia, owoc nieprzeliczonych żywotów. Zmrok od nich brązowieł. Nawet dotyk prześlizgującej się ręki wyczuwał pełnię i dojrzałość. Kiedy stałam przy oknie, patrząc na ogród, życie wszystkich tych książek wypełniało pokój delikatnym szeptem⁹.

⁸ J. LAPLANCHE, J.-B. PONTALIS, pod kierunkiem D. LAGACHE'A: *Słownik psychoanalizy*. Przeł. E. MODZELEWSKA, E. WOJCIECHOWSKA. Warszawa 1996, s. 243.

⁹ V. WOOLF: *Czytanie*. W: EADEM: *Eseje wybrane*. Przeł. M. HEYDEL. Kraków 2015, s. 18.

Instytucje literatury, ze szkołą na czele, rozłączyły i zróżnicowały lekturę na przedmiot i doświadczenie. Nobilitowały, a raczej zagospodarowały to pierwsze, drugie zaś zmarginalizowały, spychając w niefunkcjonalną dydaktycznie i naukowo sferę prywatności czy wręcz intymności. Ofiarą tej separacji stało się pragnienie lektury jako stan fantazji o spełnionym marzeniu, które to pragnienie utrzymuje w nas czytanie, pozwalając doświadczać na powrót dziecięcego fantazjowania lub ucząc pragnąć czegoś, co nieistniejące i nigdy nieobecne, gdyż przedstawione tylko w słowach. W *Epilogu do Występuku* Michał P. Markowski stwierdza: „– Piszę się zawsze dzięki swoim pragnieniom, a ja nie przestałem jeszcze pragnąć”¹⁰.

Jeśli podmienimy w tym zdaniu pisanie na czytanie, dostajemy wskazówkę, że czytanie być może nigdy nie wynika z potrzeby, ale z pragnienia, którego nie wywołuje pożądaný obiekt, ale fantazja o nim, która jednak nie staje się nigdy realnością, a zatem nie ulega zaspokojeniu. Czytelnik rodzi się, gdy wiedząc już o widmowej naturze literatury, nie przestaje tęsknić do przeżycia tego, co nazywamy fikcją literacką, mimesis czy poezją. Nauczyciel, chcąc uczyć czytania literatury, a nie tylko znajomości lektur i wiedzy o nich, musi nauczyć się sztuki wywoływania pragnienia u innych. Nie czyni tego bezinteresownie, ponieważ uczniowskie pragnienie czytania i przyjemności z jego zaspokajania wracają do uczącego i stanowią o jego radości oraz satysfakcji, a przede wszystkim dowodzą, że literatura nie jest „przedmiotem”, ale możliwością spotkania z innym czytelnikiem, który za jej sprawą natychmiast staje się mu bliski. Piszę o tym powinowactwie pragnień Julia Kristeva w liście do Jeana Vaniera:

Tak, spotkanie analityczne oparte jest na pragnieniu (na chwilę zostawmy słowo „przyjemność”), ale nie dość mówi się o tym, że to pragnienie, o które chodzi, jest w ostatecznym rachunku mniej pragnieniem pacjenta lub przyszłego „analizowanego” [...], ale przede wszystkim pragnieniem analizującego. Freud mówi

¹⁰ M.P. MARKOWSKI: *Występek. Eseje o pisaniu i czytaniu*. Warszawa 2001, s. 203.

o „przeciwprzeniesieniu” analizującego i „przeniesieniu” pacjenta; w języku Lacana, jak mi się wydaje, nazywa się to „pragnieniem pragnienia”. [...] Trzeba czegoś więcej niż ciekawości filozoficznej, aby spotkać się z drugim człowiekiem, z jego budzącą niepokój odmiennością, w całym rozumieniu, jakie nadajemy słowu „spotkać”. Istotne jest, aby ta empatia była nośnikiem przyjemności [...], by to spotkanie mogło trwać i było otwarte na kontakt z tym, co nie daje się wyrazić¹¹.

Zarówno w psychoanalizie, jak i w dydaktyce lektury ten rodzaj przyjemności płynący z afirmatywnego, empatycznego spotkania z innością (dziwnością, obcością) tekstu jest trudny do uzyskania i wymaga pracy, z której szkoła i uniwersytet ukradkiem lub ostatecznie rezygnują, zadowolając się zyskiem wiedzy. Paradoksalnie, wiele złego mimowolnie uczyniła tu wspańska *Przyjemność tekstu* Barthes'a, która, rzucając wyzwanie analizie strukturalnej, wyniosła dobrą lekturę na poziom jeszcze trudniej osiągalny w kształceniu czytania literatury, tj. poziom autorefleksji podmiotu dotkniętego rozkoszą wywołaną pracą umysłu czytającego literaturę. Wyzwolenie czytelnika z więzienia struktury, jakie przyniosła książka Barthes'a, okazało się przy próbach adaptacji dydaktycznej innym rodzajem tyranii – swoistego przymusu przyjemności, który uznaje za dobre tylko lektury tworzące przyjemność lub rozkosz. Wszystkie inne reprezentują słowo bez magii, bez czaru, zawsze już czytane (*déjà lu*) przez Innego (profesora, badacza historii literatury itp.), a więc teksty znane właśnie bez czytania, obrosłe skamieliną bryków i streszczeń, ciężkie brzemieniem corocznych powtórzeń, przesiąknięte nieprzyjemnym zapachem edukacyjnej kaźni – niezapowiedzianych kartkówek, zaplanowanych sprawdzianów, odklepanych referatów, ściągniętych (*downloaded*) wypracowań, zdanych na dostateczny egzaminów.

¹¹ J. KRISTEVA, J. VANIER: *(Bez)sens słabości. Dialog wiary z niewiarą o wykluczeniu*. Przeł. K. i P. WIERZCHOSŁAWSKY. Poznań 2012, s. 42–43.

Uwiedziony przez Barthes'a nauczyciel, który z poziomu czytania rozumiejącego chciałby przejść do samoświadomego czytania ekstatycznego, musi w jakiś cudowny sposób sprawić, aby uczeń tylko czytał, jak Tomasz Mroczny na przykład:

Siedział z rękami splecionymi na czole, wpierając kciuki w skórę u nasady włosów, tak pochłonięty lekturą, że nawet się nie poruszał, kiedy otwierano drzwi. Wchodzący widzieli jego książkę niezmiennie otwartą na tych samych stronach i byli przekonani, że udaje. On zaś czytał. Czytał z niezrównaną uwagą i wnikliwością. Przy każdym znaku znajdował się w tej samej sytuacji co samiec modliszki tuż przed pożarciem. Jedno wpatrywało się w drugie. Słowa wychodzące z książki, która nabierała śmiertelnej mocy, słowa spokojne i błogie, przyciągały muskające je spojrzenie. Każde z nich, niczym na wpół przymknięte oko, pozwalało wnikać w siebie owemu nazbyt żywemu spojrzeniu, którego w innych okolicznościach by nie zniosło¹².

Blanchot ujmuje w tej scenie podwójność stanu zaczytania, mianowicie koncentrację ciała i umysłu, która nagle przestaje być pracą i przechodzi w poddanie się działaniu tekstu. Ten stan prawie nie występuje na lekcji, gdyż nie ma tam dla niego miejsca. Jego intensywność wymaga swoistego wycofania ciała i umysłu z publicznej aktywności, a nawet więcej – jak pisze Andrzej Leśniak – bo „wyrzeczenia się siły bądź władzy, które właściwe są aktywności dyskursywnej w ogóle”¹³.

To dlatego pobudzanie pragnienia czytania z trudem daje się pogodzić z nauką o czytaniu literatury. Ta druga wymaga bowiem powściągnięcia namiętności, zachowania czujności i chłodu analitycznego. My tymczasem dążymy do wywołania stanu zgoła prze-

¹² M. BLANCHOT: *Tomasz Mroczny*. Przeł. A. WASILEWSKA. W: M. BLANCHOT: *Tomasz Mroczny. Szaleństwo dnia*. Przeł. A. WASILEWSKA, A. SOSNOWSKI. Wrocław 2009, s. 19.

¹³ A. LEŚNIAK: *Topografie doświadczenia. Maurice Blanchot i Jacques Derrida*. Kraków 2003, s. 24.

ciwnego – raczej poddania się lekturze bez oczekiwań i prób wydobyć z niej czegoś aktualnie potrzebnego. Virginia Woolf pisze:

Czytelnik tymczasem musi od samego początku powściągać pragnienie nabywania wiedzy; jeśli jakieś wiadomości przylgną do niego, to bardzo dobrze, jeśli jednak zaczniesz ich szukać, zaczniesz czytać systematycznie, stanie się specjalistą albo autorytetem, bardzo szybko okaże się, że zabił w sobie to, co nazywamy pasją najbardziej ludzką: pasją czytania czystego i bezinteresownego¹⁴.

Funkcje dydaktyki lektury wyczerpują się na przełamaniu oporu przed wielkością i obcością tekstu, które zapowiadają raczej pracę niż przyjemność. Rzadko przecież jest tak, aby wizualny i materialny kształt książki wywoływał naturalny efekt przyciągania. Nie godząc się jednak na dychotomię czytania prywatnego (dla przyjemności) i szkolnego (dla wiedzy), myślę o pragnieniu czytania, które zawiera w sobie także pragnienie bycia widzianym jako czytająca/y właśnie. Spośród niezliczonych powodów, dla których czytamy, ten wymiar wydaje mi się szczególnie ważny i potrzebny w wypadku prób wywoływania pragnienia lektury. Mam na myśli obraz czytelnika czytającego, a w konsekwencji siebie czytającej. Splata się w tej wizualizacji fantazja identyfikacyjna (z postacią lub z autorem) z fantazją autoidentyfikacyjną – jestem tą, która to czyta. Jeśli nauczyciel sprawi, że ten obraz siebie czytającego polubimy, zachwycimy się nim, istnieje szansa, że zapragniemy go wcielić już nie jako atrakcyjny obraz samego siebie, ale jako trwałą aktywność, obiecującą nie tylko poznanie, ale przede wszystkim przygodę.

Prawdziwy czytelnik jest bowiem zasadniczo młody, to czołowiek ogromnej ciekawości; pomysłowości; o otwartym umyśle i komunikatywności, dla którego czytanie bardziej przypomina energiczny ruch na świeżym powietrzu niż studia prowadzo-

¹⁴ V. WOOLF: *Godziny w bibliotece*. W: EADEM: *Eseje wybrane*. Przekł. M. HEYDEL, wybór i oprac. M. HEYDEL, R. SENDYKA. Kraków 2015, s. 47.

ne w ukryciu. Czytelnik rusza szerokim gościńcem, wspina się coraz to wyżej, aż tam, gdzie trudno oddychać, bo atmosfera jest zbyt rozrzedzona. Dla niego czytanie nawet w najmniejszym stopniu nie jest czynnością stacjonarną¹⁵.

Powyższy opis zdaje się sprzeczny z potocznym doświadczeniem lektury jako stanu niezbędnego bezruchu, jakiego wymaga sposób percepcji pisma. To samo jednak doświadczenie znane każdemu czytelnikowi potwierdza słowa Woolf. Umysł, ale i zmysły pobudzone czytaniem są w stanie najwyższej aktywności, której nie potrafi osiągnąć ktoś, kto biegnie, wspina się, ćwiczy lub wykonuje ciężką pracę fizyczną. Nie widać tego na pierwszy rzut oka, ale miarą tej aktywności intelektu, wyobraźni i zmysłów, jakiej wymaga lektura literatury, daje o sobie znać objawami całkiem fizycznego zmęczenia, po kilku godzinach, nawet czysto rozrywkowej lektury. U czytelnika ten rodzaj pracy wywołuje zarazem objaw wtórnej przyjemności, która przychodzi po lekturze, w postaci pamięci ciała o doznanym, przyjemnym wysiłku. Lekturowe endorfiny wydzielane przez mózg zmęczony czytaniem wywołują niecierpliwe pragnienie powtórzenia, któremu żadna aktywność nie dorównuje. Marcel Proust wspomina w eseju *O czytaniu*, jak niecierpliwie czekał, aż minie czas oddzielający go od upragnionej lektury, w którym to

trzeba było wybierać się na spacer do parku, jakiś kilometr od miasteczka. Po przewidzianej zabawie, skracałem podwieczorek, przyniesiony dla dzieci w koszykach i rozdawany im na trawiastym brzegu rzeki, gdzie leżała także moja książka, której nie wolno było tknąć¹⁶.

Sąsiedztwo podwieczorku i książki wskazuje na metonimiczne podobieństwo, jakie powszechnie dostrzegamy w czytaniu i jedze-

¹⁵ Ibidem, s. 47–48.

¹⁶ M. PROUST: *O czytaniu*. Przeł. M.P. MARKOWSKI. „Literatura na Świecie” 1998, nr 1–2, s. 118.

niu. A przecież czytanie, inaczej niż głód, nie jest naturalną potrzebą, ale co najwyżej nawykiem skonstruowanym. Ostatecznie właściwe jedzenie jest obok, czeka na chwilę, gdy zaspokojony zostanie głód znaków, o dziwo ważniejszy. Natychmiast przypominam sobie napomnienia mamy o stygnącej jajecznicy lub zupie, które musiały czekać na koniec rozdziału. Głód, którego się uczymy, głód znaków językowych, nie może zostać zaspokojony, gdyż celem jest utrzymanie stanu, który ten głód wywołuje, tj. samego pragnienia. Jak zwykle lepiej od prób krytycznych obrazuje ten stan sama literatura. Na samym końcu opowieści o Kubusiu Puchatku znajduje się ilustracja tego rodzaju pragnienia, które właściwe jest czytaniu literatury. Oto Krzyś pyta Puchatka:

— Powiedz, Puchatku, co najbardziej lubisz robić na świecie?

— Co najbardziej lubię robić? — rzekł Puchatek. A potem musiał zatrzymać się i trochę pomyśleć. Bo chociaż Jedzenie Miodu było bardzo miłym zajęciem, była taka chwila, tuż zanim się zaczęło jeść, kiedy było przyjemniej, niż kiedy się już jadło. Ale nie wiedział dobrze, jak się to nazywa¹⁷.

Nawyk czytania uczy pragnąć pragnienia, a nie jego nasycenia. Powstaje wówczas ten paradoksalny stan, że, stojąc w środku biblioteki, tęsknimy za literaturą. W dalszej części tego rozdziału chciałabym powoli zmierzać do rozwiązania tego paradoksu czytania jako pragnienia, które nie chce zostać zaspokojone.

Na razie interesuje mnie ten trudno uchwytany moment narodzin czytelnika, czyli wywołania „pierwszego” pragnienia o jeszcze niemożliwych do przewidzenia skutkach. Z pewnością rozbudzanie w dziecku potrzeby czytania należy powiązać z procesem poznawania przez nie języka; pierwsze lektury stymulują naturalny głód nowych słów i ich rozmaitych form. Przychodzi jednak moment, kiedy ten głód ustaje. Czy zatem za brakiem łaknienia stoi nasycenie lub awersja bądź niesmak? Niechć do tej postaci języka, którą

¹⁷ A.A. MILNE: *Chatka Puchatka*. Przeł. I. TUWIM. Warszawa 1987, s. 55.

nazywamy literaturą, trudno kompensować innymi mediami, nie tylko z racji odmiennej percepcji np. obrazu czy muzyki, ale także dlatego, że tylko czytanie jest odbiorem z użyciem języka tego, którym dzieło mówi i to mówi zwykle więcej i lepiej niż czytelnik. Coś jednak sprawia, że dziecko przestaje widzieć w literaturze niekończącą się przygodę mowy.

Przyczyną inercji ucznia może być brak świadomości granic przedmiotu poznania albo zwyczajna niechęć do przekraczania granic wiedzy jako tako już oswojonej. Najskuteczniejszą jednak zaporą są chyba nauczyciele, którzy wiedzą niewiele więcej niż uczniowie, którzy pragną eksploatować tę wyimkową wiedzę i są z gruntu przeciwni wszelkim próbom zmiany status quo¹⁸.

Wchodzenie w świat lektur od początku ma charakter transgresyjny. Dziecko zostaje wywiedzione przez lekturę ze świata znanego i uczy się pragnąć nieistniejącego. Ograniczone normami świata dorosłych praktykuje nieświadomie wolność niemal totalną, której posunięć nie kontroluje nikt. Adaś Niezgódka, Pippi, Kaj, Pinokio, Mikołajek, Ania Shirley, Włóczykij, Lasse, Tomek Sawyer, Bilbo Baggins, Ronja... Bohaterowie literackiej klasyki dziecięcej reprezentują tę wolność w konkretnych fabularnych epizodach przekraczania i łamania norm oraz zasad, a to przecież tylko granice konwencjonalne, podczas gdy umysł napędzany literaturą przenosi tę energię daleko poza świat opisany ku światom przez czytelnika wyobrażanym podczas lektury lub po niej. Dziecięcy czytelnik jeszcze nie wie, że dorosłość nie będzie wolnością od dziecięcych ograniczeń, ale już się ćwiczy w sposobach kompensowania sobie tych braków. Dzięki czytaniu – pisze Milan Kundera –

Utraconą nieskończoność świata zewnętrznego zastępuje nieskończoność duszy. Rozkwita jedno z najpiękniejszych europej-

¹⁸ E. POUND: ABC czytania. Przeł. K. BISKUPSKI. „Teksty” 1981, nr 3 (57), s. 171.

skich złudzeń: wielkie złudzenie, że to, co należy do jednostki, jest niepowtarzalne i niczym nie da się zastąpić¹⁹.

Zanim literaturę przygód zastąpi literatura rozczarowania, czytelnik już zasmakuje wolności w bezkresnym świecie, który nawet jeśli nie istnieje, to daje się pomyśleć i jakoś, niby, prawie przeżyć. Tym bardziej zagadkowy jest proces neutralizacji tej wolnościowej energii, jaki dokonuje się w szkole i na uniwersytecie. Kundera twierdzi, że czar fikcji kończy się

w chwili, gdy człowiekiem zawładnie historia. [...] Nieskończoność duszy, jeśli w ogóle istnieje, stała się niemal bezużytecznym, jak wyrostek robaczkowy, dodatkiem do człowieka²⁰.

Przejmując to wyjaśnienie do opisu sytuacji lektury w szkole, uznalibyśmy, że uruchamiane przez lekturę marzenie, fantazjowanie, wyobraźnia ustępują tam miejsca historii literatury, analizie krytycznej lub w najgorszym razie wiedzy o treści. Wróćmy zatem do tego miejsca i czasu, w których lektura literacka w niczym nie zapowiada dziecku swej szkolnej formy opresji. Lub przeciwnie, nawet czytana w szkole książka jakoś się rutynie szkolnej mowy przeciwstawia.

„Wszystkie inteligentne dzieci są zdeprawowane”²¹ – napisał wielki prowokator literacki. Deprawacja intelektualna, bo o takiej tu mówimy, oznacza wolność myślenia, swobodę wyobraźni czytelnika, szturchniętego czytana książką. Celem nauki czytania jest sprawić, aby dziecięcy lub młody czytelnik myślał nie tylko wtedy, gdy czyta. Stąd tak ważny jest trwały efekt lektury, o który szkoła się nie troszczy lub myli go z dobrymi ocenami. Tymczasem należy pamiętać, że – jak pisze Proust – „lektura działa jedynie jako

¹⁹ M. KUNDERA: *Wzgardzone dziedzictwo Cervantesa*. W: IDEM: *Sztuka powieści. Esej*. Przeł. M. BIEŃCZYK. Warszawa 1998, s. 17.

²⁰ Ibidem.

²¹ V. NABOKOV: *Ada albo Żar: kronika rodzinna*. Przeł. L. ENGELKING. Warszawa 2009, s. 142.

wprowadzenie, które nie może zastąpić naszej własnej duchowej aktywności”²².

Łącząc inteligencję z deprawacją, czyli z synonimem demoralizacji bądź zepsucia, Nabokov nie był wcale wyjątkowym skandalistą. „Nie ma rozpusty gorszej niż myślenie”²³ napisała we wspaniałym wierszu Wisława Szymborska. Jak pamiętamy, poszukiwacze intelektualnych rozkoszy wcale nie potrzebują nieprzyzwoitych słów ani obrazów:

Książki, które ich bawią, nie mają obrazków.

Jedyna rozmaitość to specjalne zdania

paznokciem zakreślone albo kredką²⁴.

Czy jednak dotyczy to także lektury dziecięcej? Czy wiemy, czy potrafimy powiedzieć coś o naturze zmysłowego przeżywania lektury, które ukryte jest przed oczami obserwatora? Chciałabym podjąć tę hipotezę, że dziecięcą lekturą rządzi pewien rodzaj pragnienia, które nie wiąże się bezpośrednio z treścią lub formą konkretnej książki. Mówiąc o literaturze dla dzieci, nie wskazujemy na konkretny gatunek literacki, ale na zespół składników formalno-treściowych, które funkcjonariusze wychowania i edukacji projektują dla dziecka w określonym momencie historycznym, kulturze i klasie społecznej. Definiując daną książkę jako „literaturę dla dzieci”, wydaje się nam, że przewidujemy lub wręcz programujemy doświadczenie dziecięcej lektury. Inaczej mówiąc, zakładamy, że to, co dzieje się z dziecięcym czytelnikiem podczas „czytania” *Kubusia Puchatka*, *Dzieci z Bullerbyn* czy *Akademii Pana Kleksa* jest w ł a ś c i w e (stosowne, zalecane, kształtujące, edukacyjne, moralne itp.) w świetle naszego projektującego postrzegania dziecka, w podwójnym rozumieniu, tj. dla okresu jego dzieciństwa oraz dla jego przyszłego rozwoju jako człowieka

²² M. PROUST: *O czytaniu...*, s. 132.

²³ W. SZYMBORSKA: *Głos w sprawie pornografii*. W: EADEM: *Wiersze wybrane*. Wybór i układ Autorki. Kraków 2012, s. 275.

²⁴ Ibidem.

dojrzałego. Inaczej mówiąc, staramy się opracować optymalną dietę intelektualną dla dziecięcego umysłu, który rozwinię się prawidłowo karmiony prozą i poezją zalecaną przez nauczycieli i rodziców. Jest to bardzo niepewne założenie, zaś analogia jedzenie/czytanie wysoce zwodnicza. I nie mam wcale na myśli zmieniających się nieustannie diet, czytaj: naszych sporów o kanon literatury dziecięcej w szkole. Wątpliwość wynika z przekonania, że głód lektury, czyli potrzeba czytania, nawyk lektury, przebywanie w towarzystwie książek, nie powstają za sprawą takiej czy innej konkretnej książki; że w ogóle nie mają związku ze spisem lektur czy listą bestsellerów. Jaka jest zatem etiologia głodu czytania? Nie sposób dokonać jego właściwej diagnozy, a jedynie pośrednio, poprzez serie symptomów możemy próbować określić jego przyczyny.

Spróbujmy zatem skromnej analizy tych przedstawień stanu czytania, które poddają się pewnej obiektywizacji lub przynajmniej alegoryzacji. W tym celu chciałabym zatrzymać się przy trzech fotografiach czytających dzieci w różnym wieku. Wszystkie posłużą mi do refleksji nad skryto-jawnym fenomenem dziecięcej lektury, uchwyconym okiem obiektywu dzięki sztuce fotografii. Badacze z kręgu historii czytania utrzymują, że najłatwiej dotrzeć do czytelnika, który czyta na głos²⁵, co jednak pozostaje zwykle poza zasięgiem badacza studiującego historyczne praktyki czytania. Mamy co najwyżej przedstawienia pośrednie. Znaną, a jednak zapominaną sceną głośnej lektury jest końcowy fragment noweli Elizy Orzeszkowej *A... B... C...*, w której autorka znakomicie uchwyciła dziecięcą radość pierwszej artykulacji znaków.

Zza krótkiej, spłowiełej sukienki tłusta, czerwona rączka dziecinna wyjęła znowu mały, zbrudzony, zgnieciony elementarzyk, a srebrny głosik zadzwonił długim, figlarnym śmiechem.

Z przyległego pokoju ozwało się przeciągłe syknięcie:

— Ciiicho!

²⁵ *The History of Reading. A Reader*. Eds. S. TOWHEED, R. CRONE, K. HALSEY. Vol. 1–3. London 2011.

— Ciiicho! – schylona nad dzieckiem powtórzyła Joanna.

Małeństwo stłumiło srebrną dźwięczność swego głosu i tłustym, krótkim paluszkiem o każdą z liter uderzając, cicho, szep-tem prawie czytało:

— A... b... c...²⁶

Orzeszkowa stworzyła rodzaj ubogiej idylli, a jednak warto przejąć ten obraz rozkoszy dziecięcej lektury, który niczym nie przypomina formalnej edukacji, która w tylu przedstawieniach, także pozytywistycznych, eksponuje pełen udręki obowiązek szkolny, wyczerpującą pracę intelektu, a nie zmysłową przyjemność. Badanie tych przyjemności czytania u dorosłego czytelnika staje się trudniejsze lub zgoła niemożliwe, gdy głośne czytanie ustępuje cichej lekturze. Od tego momentu czytelnik, nawet jeśli czyta w przestrzeni publicznej, skutecznie skrywa swoje przeżycia lekturowe. Dokonuje się tym sposobem nagłe zniknięcie pewnego obszaru ludzkiej aktywności, która nie zanika co prawda, lecz staje się domeną umysłu, wyobraźni, ale nie głośnej mowy. Odtąd zaś tropiący lekturę, może już tylko podpatrywać czytające ciała.

Z fascynującego katalogu 38 zdjęć Rona Hammonda, składających się na tom *On Reading*²⁷, przedstawiających czytelników z różnych miejsc i w różnym wieku – wybieram trzy, na których sportretowane są najmłodsze w zbiorze bohaterki. Na analizowanych fotografiach pojawia się, niczym kontrapunkt, na pierwszym planie nie książka, lecz jedzenie. Badając zachowania czytelników, często mówimy o procesie konsumpcji książek. Wielu z nas może pewnie o sobie powiedzieć, że w młodości, w dzieciństwie pożeraliśmy książki, także dosłownie, jakby oralna faza rozwoju łączyła początki mowy z wkładaniem wszystkiego do ust. Każdy z moich synów żuł książki. Podobnie jak w przypadku Anne Fadiman, która w książce *Exlibris* pisze, że nale-

²⁶ E. ORZESZKOWA: A... B... C... W: *Arcydzieła nowelistyki pozytywizmu*. Wybór i posłowie E. PIĘSIKOWSKI. Szczecin 1989, s. 76.

²⁷ R. HAMMOND: *On Reading*. <http://www.ronfstop.com/on-reading> [data dostępu: 19.02.2017].



żące do jej syna „fragmenty DNA włączyły się trwale w pomięte strony Księżyca na dobranoc, a brakujące rogi stron 3 i 8 sugerują, że fragmenty Księżyca na dobranoc zostały trwale włączone w Henry'ego”²⁸.

Materialność książki szybko ustąpi na rzecz tego, co daje kontakt z jej znakowym „ciałem”, choć nadal będziemy próbować wyrazić tę atrakcyjność lektury w kategoriach pokarmu i jego smaku, wywołwanego przezeń apetytu, głodu itp. Cytowana wyżej Fadiman przypomina, że „Galileusz porównał *Orlanda szalonego* do pola melonów, Coventry Patmore przyrównał Szekspira do rostbefu, a Edward Fitzgerald Tukidydesa – do parmezanu”²⁹. W eseju o Brillat-Savarinie Roland Barthes zwraca uwagę na sąsiedztwo języka i kuchni:

Kadmos, który miał przynieść do Grecji pismo, był kucharzem króla Sydonu. Przypomnijmy ten fragment mitologii, by uzmysłwić sobie oczywisty związek między językiem i sztuką kulinarną. Czy te dwie potęgi nie mają tego samego organu? I szerzej, tego samego aparatu wytwarzającego bądź oceniającego: policzków, podniebienia, przewodów nosowych, których rolę smakową przypomina B.-S., a które decydują o pięknym śpiewie? Jedzenie, mówienie, śpiewanie, to działania, które powstają w tym samym miejscu ciała – gdy odciąć język, nie istnieje już smak ani mowa³⁰.

Kiedy spoglądamy na fotografie czytających, potrawy, które im towarzyszą, są figurą pracy języka podczas lektury: smakowania, pochłaniania, trawienia. Nie chodzi o napchanie sobie żołądka, ale o przyjemność smakowania – fizjologię smaku – jak głosi tytuł słynnej rozprawy Savarina. Obrazy jedzenia są ekwiwalentem niemożliwej do wyrażenia przyjemności towarzyszącej lekturze, którą

²⁸ A. FADIMAN: *Exlibris. Wyznania czytelnika*. Przekł. H. PUSTUŁA, P. PIASECKI, oprac. J. GONDOWICZ. Izabelin 2004, s. 105.

²⁹ Ibidem, s. 106.

³⁰ R. BARTHES: *Czytanie Brillat-Savarina*. Przeł. E. WIELEŻYŃSKA. W: R. BARTHES: *Lektury*. Przeł. K. KŁOSIŃSKI, M.P. MARKOWSKI, E. WIELEŻYŃSKA, wybrał, oprac., wstępem opatrzył M.P. MARKOWSKI. Warszawa 2001, s. 187.

przecież możemy podzielić się – jak jedzeniem – z każdym, a jednak doznania lekturowe z trudem poddają się wymianie lub obiektywizacji – jak smak.



Fot. I. R. HAMMOND: 222 Kuukama – Kailua Hawaii

Na pierwszej fotografii, uchwyciona w momentalności gestu dziewczynka zdaje się wahać: przerwać lekturę dla ugryzienia kanapki, czy poczekać do następnego akapitu lub rozdziału? Usta zamknięte, oczy opuszczone na litery, tylko dłoń szuka rzeczywistego pokarmu. Fotografia ukazuje permanentną podwójność człowieka, której nauczyła go literatura – równoczesnego pragnienia rzeczywistości i symboli, co objawia tu jednoczesność gestu obu rąk, z których żadna nie

wypuszcza kawałka obu światów. Podsyćcie tej równoczesności jest działaniem dydaktycznym wymierzonym przeciw nieznosnemu dualizmowi potrzeb podstawowych i „wyższych”. Mimowolnie przejmujemy w praktyce szkolnej fantazmat ludzkiego zwierzęcia, które dopiero po przeistoczeniu się (za sprawą szkoły) w człowieka kulturalnego może stać się podmiotem lektury. Antropologia i psychoanaliza obaliły dawno ten mit, a nawet odwróciły proporcje między porządkiem symbolicznym i realnym, w których istniejemy od narodzin. „Zjadanie znaków” jest naszą kulturową dyspozycją na równi z odżywianiem się.



FOT. 2. R. HAMMOND: *Maples Lounge – Seabeck*

Druga alegoria fotograficzna ukazuje starszą nieco bohaterkę. Swobodne ułożenie ciała, które z pewnością szukało sobie miejsca, aby dopasować się do lektury i otwarty, również leżący, słój z ciasteczkami w różnych kształtach. To przypowieść o hedonizmie czytania, pożądanym i piętnowanym. Wyraża tęsknotę do czasu wolnego, nieskrępowania, wygody i słodczy. Nie ma tu śladów obowiązku, diety, ascezy – książka i ciastko mają za zadanie uszczęśliwić ciało bohaterki. Usta zasłonięte książką skrywają jednak tajemnicę konsumpcji słodczy i tekstu. Tego rodzaju ikonografia symboliczna w ogóle nie przedostaje się do wyobrażeń czytania szkolnego. Co się dzieje ze słowem, że przestaje nam smakować? Jak przebiega ten proces zaniku głodu, chęci łasuchowania lekturowego? „Apetyt ma coś z marzenia – pisze Barthes – gdyż jest zarazem pamięcią i halucynacją”³¹. Jeśli tak zdefiniowany stan miałby reprezentować pragnienie czytania, to rodzi się ono zawsze z przypomnienia smaków już znanych i złudzenia, że nowy smak jakoś tamten powtórzy, zaskakując nowością. Lektura szkolna musi nawiązać łączność z doświadczeniem czytania/słuchania zapamiętanym przez uczniów. Poprzestając tylko na jednym, lektura wytworzy w czytelniku obcość bądź nudę.

Trzecia fotografia niesie obok kulinarnej alegorii także ironię. Opakowane folią bułeczki i bajgle wskazują na przeszkodę, która oddziela nas od smaku. Sugeruje niebezpieczne upodobnienie tekstu sprowadzonego do treści; nudę i monotonię czytania sfunkcjonalizowanego. Ale też inna wykładnia jest możliwa, przyjemność, w której pogrążona jest czytelniczka, jest poza zasięgiem podglądacza, nikt nie ma do niej dostępu. Czytane znaki wiodą jej umysł ku jakimś smakom, kształtom, treściom, i choć nie ma ona do nich dostępu, to jednak jest bliżej niż my, nie czytający, a jedynie patrzący na nią. Trochę jakbyśmy próbowali skosztować zafoliowanych łakoci.

³¹ Ibidem, s. 195.



FOT. 3. R. HAMMOND: Skidmore Market – Portland

Rośnie na tych celowo przeze mnie wybranych fotografiach stopień oddalenia jedzenia od czytelniczek. Jeśli jest ono, jak zauważyliśmy, alegorią lektury, której pragniemy jako smaku przyjemności, to przyznać trzeba, że szkolne czytanie przebiega pod znakiem ascezy, diety lub co najwyżej intelektualnej siłowni. Niedopuszczalne jest zachowanie intymności lektury. Ze zrozumiałych względów lektura definiowana jest jako praca, której owoce należy zademonstrować i podzielić się nimi z innymi. Presja dzielenia się opiniami o czytanej książce na forum klasy, w wypracowaniu pisanym na ocenę, sprawia, że niejako wystawiamy na sprzedaż nasze lekturowe doświadczenia. Zauważmy, że słodkie pieczywo na trzecim zdjęciu, ma przyklejoną cenę, co potwierdza ironiczny komponent fotografii.

Kierunek przemiany lektury: od przyjemności do pracy, nie jest na szczęście wyłączny. Tym, co powoduje głód lektury, jest odkrycie języka, jakiego nie posiadam. Literatura uświadamia mi to od samych swoich oralnych początków, od pieśni, kołysanki, gawędy, bajki, aż po pierwsze samodzielnie przeczytane książki, że nie mam w sobie, w swoich zasobach językowych, w swojej zdolności wypowiadania się, tych narracji i metafor, które odnajduję w prozie i poezji. Tak powstaje brak, czyli głód języka. Paradoks odsłonięty przez obrazy dziecięcej lektury mówi, że nie ma znaczenia, co czytamy. Kluczowe w lekturze jest pobudzanie pragnienia, tu: łaknienia. Umysł łaknie więcej, coraz więcej słów, których stylistyczny smak i skuteczność nazywania sprawiają mu przyjemność, zarówno dziecku, jak i dorosłemu. Dojrzewający czytelnicy coraz szczerzej chronią przed innymi tajemnice własnych przeżyć lekturowych, próbując uczynić je doświadczeniem możliwie najbardziej intymnym. Książki zjadane w dzieciństwie, tworzą nawyk czytania, podobny do tego, jak przywykamy do pewnych potraw; wyrabiają smak i potęgują głód, który – już wiemy – nie jest możliwy do nasycenia i jako dojrzały czytelnicy wcale tego nie chcemy.

Powodów, dla których czytamy, nie definiuje szkoła ani akademia, choć bardzo by chciały. Nie wyczerpują ich też outsiderskie mity o intymnych samotnikach, którzy czytają w ukryciu i dla siebie. Książka jest także rzeczą, często niezwykle piękną, a więc stworzoną do materialnego użytku, takiegoż podziwiania. Kupujemy je, gromadzimy, kolekcjonujemy nie tylko do czytania, ale żeby z nami i między nami były, ciesząc nas swoją urodą, ciężarem, fakturą, zapachem. Znakomicie uchwycił ten aspekt życia z książkami Tadeusz Sławek:

Zachwycając się oprawami, dotykając ich kunsztownych zdobień oraz podziwiając wzrokiem i dotykiem walory papieru [...], zdaje się uzyskiwać dystans do owej sfery znaczeń, zsyłam ją na dalszy plan, trzymam ją niejako w poczekalni, biorąc odwet za to, że bezwzględnie wytykała mi moje „niedbalstwo”. Gdy inni czytają „dla sensu”, starają się za nim nadażyć, przedostać się za jego wciąż oddalający się horyzont, ja wycofuję się z tego wyścigu, utrzymując, że wygląd tych książek jest dla mnie ważniejszy od ich treści, a przynajmniej tak samo jak ona ważny³².

Nietzscheańskie zalecenie, aby szukać prawdy na powierzchni, a nie w głębi, przydaje się i w tym przypadku. Wszak pragnienie posiadania pięknego przedmiotu powstaje w nas spontanicznie na jego widok lub na widok kogoś, kogo podziwiamy, a on ten przedmiot posiada. Nie tylko zewnątrz książki skupia wtedy uwagę, ale osoba, która ma do niej prawo, swobodnie sobie z nią poczyną, manifestuje jej znajomość i obycie z nią. Przechodzimy zatem z porządku intymistyki do porządku ekshibicjonizmu. Pragnienie wywołane przez książkę może też być powodowane chęcią bycia widzianym. W obu odmianach przedstawień lektury nie chodzi o nią samą, ale raczej o uczynienie z niej medium pragnienia, tak własnego pragnienia czytelnika, jak i tego, który czytającą osobę obserwuje. Obraz zaczy-

³² T. SŁAWEK: *Niewiele więcej. O powadze czytania*. W: *Czytanie ma sens*. Red. M. STANISZEWSKI. Poznań 2012, s. 25.

tanej osoby prowokuje, gdyż jest widoczna, a jednak nie zwraca uwagi na obserwatora.

Oznacza to, że doświadczenie czytającej osoby wcale nie musi być spójne z treścią książki, a nawet bywa bardzo odległe, kontrastowe, pełne treści świata, których nie można osiągnąć z racji zaangażowania w lekturę. Jan Tomkowski przypominał znany, a przecież nie analizowany w tym kontekście, fragment *Lalki*, w którym Izabela czyta *Kartkę miłości* Emila Zoli. Nie potrafi skupić się na lekturze, jej myśli krążą zupełnie gdzie indziej, a jednak czytelnik bez pomocy wszechwiedzącego narratora nie byłby w stanie tego dociec. Prus zwrócił uwagę na niejednorodność doświadczenia czytania, studium lektury Izabeli, jego autorstwa, jest być może pierwszym tego typu w prozie polskiej:

Przeciętnemu powieściopisarzowi wystarczyłaby może w tym miejscu informacja, że fakt lektury miał w ogóle miejsce. Tymczasem Prus zadaje nieczęsto stawiane pytanie: jak czytamy?³³

Izabela czyta książkę Zoli z jeszcze jednego powodu, ponieważ autor jest modny, a ona jest kobietą modną. Na pewno też prenumeruje wychodzący od 1862 r. „Tygodnik Mód i Powieści”, z którego dowiaduje się, co nosić i co czytać. To połączenie tylko na chwilę nas dziwi. Baudelaire uczynił modę metaforą nowoczesności. Na kartach *Malarza życia nowoczesnego* moda staje się wręcz wzorem dla nowoczesnej estetyki – ma ją ośmielić do ryzyka oddania się ulotności, zmianie, nieustannej przemijalności nowego³⁴. Józef Olejniczak pisze:

Dziewiętnasty wiek, a za nim także xx stworzył modę na czytanie, a dokładniej: modę na ujawnianie czytania. Atrybutem poety przestało być pióro, coraz skuteczniej wypierała je książka. Spójrzmy na ikonografię, na portrety poetów... Rzadko zobaczy-

³³ J. TOMKOWSKI: *Wokulski raz jeszcze, czyli cień Don Kichota*. W: *Artysta. Myśliciel. Świadek epoki*. Red. J. SNOPEK. Warszawa 2016, s. 29.

³⁴ Ch. BAUDELAIRE: *Malarz życia nowoczesnego*. W: IDEM: *Rozmaitości estetyczne*. Wstęp i przekł. J. GUZE. Gdańsk 2000, s. 309–311.

my w nich pióro, częściej widzimy ich pochyłonych nad ostentacyjnie utrzymaną w dłoniach książką...³⁵

Spróbujmy więc adaptacji innego języka i innych obrazów dla pomyslenia nowych możliwości dydaktyki lektury.

W kampanii na jesień i zimę 2009/2010 robionej dla marki Alberta Ferretti zdjęcia wykonał Steven Meisel³⁶. Reklama została okrzyknięta jedną z najlepszych, jakie zrealizowano w historii mody. Scenografia fotografii jest dynamiczna i mroczna, przypomina niepokojący buduar. W całym pokoju leżą porozkładane lub porozrzucane książki i na każdym ze zdjęć jedna z modelek czyta. Książka i czytanie nie mówią o literaturze, mówią o wolności, delikatnej perwersji, swobodzie obyczajowej, tajemnicy. Komponują się doskonale z anarchiczno-demoniczną aurą sesji.

Na pytanie, czym jest lektura, jej obraz odpowiada zawsze w poetyce głuchego telefonu. Nie unika odpowiedzi, tylko sugeruje, że prawda jest obok przedstawienia, czyli obok lektury, która nie ma swojego miejsca, jest „atopiczna”³⁷. Można jedynie zobaczyć miejsca, od których się oddziela, z których uchodzi. Mogą ją więc ująć tylko figury pośrednictwa, które najczęściej ujmują lekturę w obrazach jedzenia, przyjemności lub rozkoszy. Fotografie są alegoriami lektury, ale w obrębie tej ogólności toczy się bardziej subtelna gra retoryczna. Owe formy pośrednictwa ujmują w trzy tradycyjne tropy stylistyczne: metaforę, metonimię i ironię, uważam bowiem, że retoryczność tych obrazów właśnie nimi się posługuje.

Pierwsza, metaforyczna, każe spróbować pomyśleć dziś o modelu, która zastępuje poetę, prezentując wiersze tak, jak prezentuje

³⁵ J. OLEJNICZAK: *Inflacja-deflacja. Szkice o literaturoznawczej teorii i praktyce*. Warszawa 2016, s. 48.

³⁶ Fotografie można zobaczyć w różnych miejscach sieci, np. tutaj: <http://www.fashiongonerogue.com/campaign-alberta-ferretti-fall-2009-by-steven-meisel/> [data dostępu: 11.12.2015].



³⁷ Zob. M. AUGÉ: *Nie-Miejsca. Wprowadzenie do antropologii nadnowoczesności*. Przeł. A. DZIADEK. „Teksty Drugie” 2008, nr 4, s. 127–140.

modę. Wówczas wiersz jest tylko rekwizytem, jak w obiektywie Stevena Meisela. Czy książka czyni fotografowane modelki modnymi i nowoczesnymi? Modnymi – z pewnością, bo to zdjęcia z ich udziałem tworzą modę, nowoczesnymi – nie. Zamyśł fotografa spina książkę i strój przez wskazanie na ich skryte podobieństwo. Jest nim „staroświeckość”. Książki są „w modzie”, tj. wewnątrz, w obrębie tego, co najbardziej współczesne, ale znalazły się tam dlatego, że reprezentują modę przemijającą lub wręcz minioną. Książki na fotografiach wskazują na staroświeckość, na XIX-wieczne inspiracje dla tkanin, sukien, rozmytych kolorów przeszłości. W salonie i w buduarze XIX-wiecznych czytelniczek romansów: Tatiany i Emmy, bierze początek kampania mody na jesień 2009. Czy zatem książka jest sygnaturą współczesnego paradoksu mody? Paradoksalnego rozejścia się mody i nowoczesności? Andrzej Drózdź, opisując rolę książek w utopiach filozoficznych, społecznych i literackich, twierdzi w pewnym miejscu, że „powodem niechęci utopistów do książek jest fenomen zatrzymywania czasu w każdym słowie pisanym”³⁸.

Czytający bohaterowie Kertésza i Hammonda zostali przyłapani we współczesnych im przestrzeniach i sytuacjach; nie są ani modni, ani niemodni, to nie ma tam znaczenia, liczy się raczej uchylenie się życiu, występki lektury. Zdjęcia z sesji mody przesuwają książkę do zbioru rekwizytów, a to czyni z niej wyłącznie materialny emblemat przeszłości. Czy jednak książka-rekwizyt wyklucza książkę-lekturę? Czy zbyt pochopnie nie zwątpiliśmy, że modelki na zdjęciach naprawdę czytają? Wszak metafora umożliwia sąsiedztwo obcości, godzi wrogie lub obojętne z pozoru znaczenia. Zanim jednak zapytamy o znaczenie tego spotkania, przypomnijmy, że podwójność książki jako rekwizytu i lektury zapisał Milan Kundera w powieści *Nieznosna lekkość bytu*. Bohaterka – Teresa, właśnie w podobnym duchu myśli o książkach:

³⁸ A. DRÓZDŹ: *Książka w świecie utopii*. Kraków 2006, s. 275.

Umożliwiały jej imaginacyjną ucieczkę od życia, które jej nie zadowalało, ale miały również znaczenie jako przedmiot: chętnie przechadzała się po ulicy, trzymając książkę pod pachą. Miały dla niej takie samo znaczenie jak elegancka laseczka dla dandysa z zeszłego wieku. Odróżniały ją od reszty.

(Porównanie książki do eleganckiej laseczki dandysa nie jest całkiem dokładne. Laseczka nie tylko wyróżniała swego właściciela, ale czyniła go również modnym i nowoczesnym. Książka wyróżniała Teresę, ale czyniła ją staromodną. Była jednak zbyt młoda, by uświadamiać sobie własną anachroniczność)³⁹.

Wyróżnienie przez uczynienie staromodną, bycie nowoczesnym za sprawą anachroniczności – tę paradoksalną wymowę niosą metafory lektury w modzie na fotografiach Meisela.

Spróbujmy przemyśleć strategię inną. Załóżmy, że przepaść osobności mody i książki jest pozorna, może strój i książka należą do tego samego porządku kultury jako rosnącej rupieciarni przedmiotów pięknych i niepotrzebnych. Nie mogę oprzeć się wrażeniu, że na fotografiach Meisela książki nabierają jakiegoś nierealnego wymiaru, są jak nie-z-tego-świata, podobnie jak kostiumy wykorzystane w sesji. W tym objawia się także sprzeczność samej fotografii mody, która łączy w sobie funkcjonalność, czyli jak najskuteczniejszy fantazmat pobudzający pragnienie konsumenta oraz formę ekspresji artysty, który dąży do stworzenia autonomicznego obiektu sztuki. Stąd może właśnie fotografia mody najlepiej oddaje swoistą melancholię nowoczesnego artysty, który w osobie fotografa jednoczy idealny i komercyjny aspekt tworzenia na sprzedaż.

W tym kontekście książki na zdjęciach stają się emblematem minionego czasu, jak stare wnętrza, dywany, meble, kostiumy: bufki, atlas, aksamit, trzewiki, paski-szarfy, ołówkowe spódnice, rękawiczki. Powtórzenie po *liftingu*. *Vintage*. Kult tego, co stare i ponownie założone, nawet bez przeróbki. Przywdziewanie takiego stroju

³⁹ M. KUNDERA: *Niežnośna lekkość bytu*. Przeł. A. HOLLAND. Warszawa 1992, s. 37.

jest aktem lektury, antykwaryczną rekonstrukcją, „żywym obrazem” przeszłości, wystylizowanym przez sztab ludzi – projektantów, krawców, fryzjerów, wizażystów, scenografów i top modelki, „ubrane” w książkę, powtarzające wielokrotnie to samo ujęcie.

Dziwaczna ekscentryczność tego projektu ma coś z szaleństwa Pierre’a Mennarda, który w opowiadaniu Borgesa pisze jeszcze raz *Don Kichota*, powtarzając każde słowo Cervantesa. Przyjmując taki punkt widzenia, można dojść do ponurych wniosków, że miejsce książki jest w obrębie starych przedmiotów czasu utraconego. Albo przeciwnie – takie użycie książki protekcjonalnie poprawia jej przeszłość, podobnie jak dzieło Menarda było bogatsze od dzieła Cervantesa za sprawą czasu, który nadał powtórzeniu sensy nieosiągalne dla oryginału. Moda powtórzona, jak powtórzona lektura, staje się głębsza, wyrafinowana, dialogiczna. Na zdjęciach książki są dynamiczne, strony wyrrywają się z okładek i anarchicznie krążą wokół czytelników. Niesione na fali mody, *en vogue*, odzyskują dawną żywiołowość pierwszej publikacji i lektury, znów dziwią, wywołują pragnienie, bogatsze w sensy przeszłości, ale bez pretensji do wieczności. Wykorzystują swoje pięć minut bycia modnymi. Modna staroświeckość ubiorów i książek wzbogaca obie sfery o szlachetność ironii.

Kiedy nie szukamy oryginalności ani podobieństwa w zestawieniach mody i czytania, dystans krytyczny pozwala nam zachować ironia. Rozwinęła się wraz z rozpadem *decorum*. Wzniosła i wymagająca estetyka piękna, nie znajdując oparcia w stabilnej hierarchii form i tematów, poprzez ironię zaznaczała pamięć o stosownej pozycji, jaka należy się pięknu wśród innych tworów człowieka. Estetyka nowoczesna, dając artyście wolność w zakresie języka i tematu, pozbawiła nas pewności, że istnieje prawdziwa wiedza o pięknie. Ironia jest pozostałością po wiedzy lub po wierze, których wartości nie sposób już dowieść, ale z których rezygnować wydaje się niepodobieństwem. Wartość czytania nie jest modą, a książka nie jest jedynie pięknym przedmiotem. Wiemy jednak, że życie bez lektury nie tylko jest możliwe, ale staje się udziałem coraz większej części społeczeństwa.

Modelka z tomem Prousta to kpina wskazująca na odwrotność dosłownego sensu tej sceny, na niepodobieństwo, aby świat blichtru i jednodniowych sensacji estetycznych mógł szczerze wyznawać wartość czytania trudnych książek. Jednak za sprawą metonimicznego podobieństwa czułą ironią objęty został także sam strój. Pamiętamy jednak, że *haute couture* to wysokie krawiectwo, 'styl wysoki', elitarny, obecny w dziełach pojedynczych, egzemplarzach tworzonych na zamówienie u wielkich krawców. Czego pragnie ten, kto patrzy? Oczywiście, aby piękno stało się jego udziałem, aby zniknął bolesny dystans, jaki oddziela mnie od obiektów na obrazie. Ceną za to jest jednak demokratyzacja wyjątkowości, seryjność powtórzeń, dzięki czemu arystokratyzm wysokiej estetyki pauperyzuje się, jest dla każdego, nie wymaga kosztów, ani wrażliwości, czeka tylko, aby go włożyć, ale wtedy staje się modą sieciową, gotową do noszenia – *prêt-à-porter*.

My wszyscy, kapłani tekstu, pragniemy ekspansji mody na czytanie, mody bezwzględnie seryjnej, globalnie popularnej. Ale w cichości, kameralnie, w osłonie ironii, żywimy raczej przekonanie, że wartość książki objawia się dopiero w lekturze wysokiej, arystokratycznej, niespiesznej, refleksyjnej, niedostępnej każdemu – *haute lecture*.

Gry, jakie uprawiamy, czytając, mają w sobie coś z mizdrzenia się właściwego przebiegankom „na pokaz”. Czytający chce być widziany, zwłaszcza przez samego siebie.

Nic z tych rzeczy mnie wówczas nie rozpraszało; jakimś sposobem, może dzięki temu, że okno było otwarte, a książka, umieszczona na tle żywopłotu z eskalonii i odległego błękitu, jakby wcale nie była książką, lecz częścią tego pejzażu, jakby to, co czytam, nie zostało wydrukowane, oprawione czy zszyte, ale stanowiło wytwór drzew, pól i upału letniego dnia, jakby było powietrzem, które w pogodne ranki opływa obrysy przedmiotów⁴⁰.

W eseistyce o czytaniu powracają nieustannie tony idylliczne, jak ten Virginii Woolf. Gromadzę i studiuję te wypisy z filozofii lektu-

⁴⁰ V. WOOLF: *Czytanie...*, s. 8.

ry, krzywiąc się przy tym nieco na ich egotyczny, uwewnętrzniony charakter. Mowa tam o doświadczeniu, ale własnym, które podlega analizie i opisowi, jednakże nie szuka drogi do innego doświadczenia, zwłaszcza tego, które o sobie nie wie, tzn. nie jest wypowiedziane, za to całe zatracone w czytaniu. Kiedy próbujemy wykorzystać tę samowiedzę wybitnych czytelników, napotykamy na fundamentalny problem użycia tej wiedzy o doświadczeniu i praktyce czytania do kształcenia lekturowego w szkole. Blanchot pisze:

Czytanie w sensie lektury literackiej nie jest nawet czystym ruchem rozumienia, interpretacją, która podtrzymywałaby sens, próbując go wytropić. Czytanie mieści się ponad lub przed rozumieniem. Czytanie nie jest też do końca aktem wzywającym do tego, aby pod powierzchnią mowy potocznej, pod książką przynależącą do wszystkich, odsłoniło się wyjątkowe dzieło, które powinno się w pełni objawić podczas lektury. Niewątpliwie istnieje tu jakieś wezwanie, ale może ono pochodzić wyłącznie od samego dzieła – wezwanie milczące, które wśród ogólnego zgiełku domaga się milczenia; które czytelnik jest w stanie usłyszeć tylko odpowiadając na nie; które odciąga go od świata zwykłych stosunków i przyciąga w stronę przestrzeni, gdzie u samego jej progu, znajdując tam swoją siedzibę, lektura zbliża się do dzieła, z zachwytem przejmuje całą jego wspaniałość, i przyjęcie to wynosi książkę ku dziełu (jakim ona jest) w tym samym porwywie, który wynosi dzieło ku byciu i czyni z przyjęcia stan zachwyceń, w jakim obwieszcza się dzieło. Lektura jest właśnie tą siedzibą i cechuje ją prostota lekkiego, przejrzystego Tak, które tę siedzibę tworzy⁴¹.

Nie sposób zaprzeczyć afirmatywnemu jądro lektury, gdyż każda minuta oddania się książce jest wypowiedzeniem owego „tak”. Zараz jednak to potwierdzenie stanowi egotystyczne potwierdzenie

⁴¹ M. BLANCHOT: *Przestrzeń literacka*. Przekł. i posłowie T. FALKOWSKI. Warszawa 2016, s. 234.

wspaniałości siebie czytającego, szczególnego stanu zjednoczenia z tekstem, który nie poddaje się dydaktycznemu modelowaniu, gdyż jest zdarzeniem. Komentując rozważania Blanchota poświęcone lekturze, Andrzej Leśniak pisze w tym duchu:

Afirmacja dotyczy tego, co wyjątkowe, czyli tego, co wymyka się prawom dyskursu. Jak jednak możliwa jest afirmacja wyjątkowości? Odpowiedzią na to pytanie jest właśnie pragnienie, które tym różni się od potrzeby, że nie może zostać zaspokojone. To, co wyjątkowe, idiomatyczność tekstu, absolutna jednostkowość, to wszystko jest niezmiennie nieobecne, a doświadczenie nieobecności jest początkiem nieskończonego pragnienia. Oto istota pragnienia: doświadczenie nieobecności sprawia, że pragnienie tego, co nieobecne, może zaistnieć, lecz równocześnie powoduje, że nie może ono nigdy znaleźć końca. Afirmacja wyjątkowości i pragnienie zachowania tego, co idiomatyczne, są więc z góry skazane na niepowodzenie, gdyż dystans między pragnącym i tym, co upragnione, nigdy nie zostanie zredukowany⁴².

Czytanie literatury jest więc doświadczaniem fascynującej inności mowy, którą wypowiadam, ale której nie posiadam. Tak rodzi się doświadczenie tajemnicy; ale też dobry moment, aby zadać pytanie: jak to jest zrobione? kto to uczynił? Odpowiedzią jest analiza formalna, czyli odniesienie do modelu. Tajemnica kończy się, gdy przestajemy czytać, a więc wraz z atrofią doświadczenia. Wówczas zaczyna panować *cogito*.

Tym sposobem – pisze Michał P. Markowski – brak tajemnicy (czyli inności) w tekstach zamkniętych w granicach mojego umysłu poświadczałby wprawdzie niepodzielną władzę Ja, odgradzałby nas jednak od świata, bez którego nie możemy przecież istnieć⁴³.

⁴² A. LEŚNIAK: *Topografie doświadczenia...*, s. 26.

⁴³ M.P. MARKOWSKI: *Występek...*, s. 25.

To, co wyróżnia doświadczenie lektury [...]. To przekroczenie kategorii doświadczenia utrwalonej w dyskursie filozoficznym, przekroczenie będące zarazem odwróceniem stosunku sił. Kiedy czytamy, nie mamy mocy nadawania sensu i istnienia; możemy jedynie przyjąć dzieło w jego jednostkowości i inności, pozwolić dotknąć się temu, co w nim idiomatyczne⁴⁴.

Aby wyjść z tej dychotomii: zdarzenie – system, trzeba wrócić do analizy, jak i po co czytamy literaturę? W fascynującej dyskusji o czytaniu jako praktyce kulturowej, między Pierrem Bourdieu a Rogerem Chartierem podczas konferencji we wrześniu 1983 r., kluczowa kwestia przybrała postać jasnej konstatacji, iż praktyka czytania „nigdy nie może być sprowadzona do tego, co czytamy”⁴⁵. Ponadto, co podkreśla Bourdieu, mówiąc o czytaniu, literaturoznawca ma na myśli pewien tryb czytania, zakładający, że tekst literacki jest szyfrem wymagającym dekodowania, przez co dobra lektura to taka, która tej deszyfracji dokona. Kiedy jednak opuszczamy sferę praktyk czytania akademickiego, okazuje się, że istnieją inne sposoby czytania, w których analiza i interpretacja nie zachodzą, a jednak nie możemy nazwać tych trybów lektury błędnymi. Jeśli zgodzimy się, że ludzie czytają literaturę z różnych powodów i na różne sposoby, to konsekwencją będzie przyznanie się do tego, że metafora tekstu jako zaszyfrowanego komunikatu do odczytania jest przejawem intelektualnego błędzenia⁴⁶.

Dydaktyka lektury powinna przejąć tę wątpliwość i zadać sobie pytanie, co to znaczy uczyć czytania literatury nie jako zadania badawczego do wykonania, ale jako trwałej praktyki kulturowej realizowanej dobrowolnie, z nawyku lub spontanicznie, równolegle do lub poza obowiązkiem szkolnym.

⁴⁴ A. LEŚNIAK: *Topografie doświadczenia...*, s. 40.

⁴⁵ *Reading as a Cultural Practice: A Dialogue between Pierre Bourdieu and Roger Chartier*. Transl. T.W. REESER, S.D. SPALDING. In: *Reading Literature/Culture: A Translation of „Reading as a Cultural Practice”*. „Style” 2002, Vol. 36, No 4: *Resources in Stylistics and Literary Analysis*, s. 671.

⁴⁶ *Ibidem*, s. 665.

Powody, dla których czytamy literaturę, są zatem rozmaite, ale szkoła eliminuje większość z nich na rzecz nauki czytania funkcjonalnego z perspektywy wewnętrznego systemu oceniania kompetencji czytania. Naturalna skłonność czytelnika do tego, aby poszukiwać w książkach wiedzy, porady, kształcącego przykładu, modelu życia &c. w czytaniu szkolnym nie jest brana pod uwagę. Tak mówi o tym cytowany już Pierre Bourdieu:

Potrzeba czytania dla zdobycia informacji jest wypleniona. Ta właśnie potrzeba zmienia książki w depozytoria tajemnic na temat magii, pogody, natury, edukacji, itd. Pokazuje nam książki jako przewodniczki życia, coś do studiowania dla zdobycia wyjaśnienia jak żyć. Modelem jest tu Biblia, Książka *par excellence*. To oczekiwanie proroctwa w Weberowskim sensie jako systematycznej odpowiedzi na wszystkie problemy egzystencji. System edukacji ma ten paradoksalny skutek, że eliminuje te oczekiwania. Nikogo to nie raduje, ale też nikt nie płacze z tego powodu⁴⁷.

Trwa ten proceder także na studiach. Dobrze pamiętam lekturę *Calej jaskrawości*, z którą przyszłam na polonistykę, o którą nikt mnie nie pytał, za to kluczowym pytaniem było, jak jest zrobiony *Płaszcz Gogola*? W efekcie zerwany zostaje związek lektury z rzeczywistością czytelnika, co sprawia, że nie widząc tego związku, wielu ludzi po zakończeniu szkoły nie widzi innego sensu czytania niż ten, który właśnie się zakończył. W lepszym wariantcie następuje odejście od fikcji i poezji ku literaturze faktu jako tej, która ma widzialny związek z rzeczywistością, potwierdza ją, dowodzi jakiejś wersji, dostarcza poznania, inaczej mówiąc: czytelnik literatury faktu może liczyć na większy autorytet społeczny niż czytelnik fikcji, nie mówiąc o poezji.

A skoro „dotyk” jest u podstawy doświadczenia⁴⁸, to pragnienie, jakiego uczy nas czytanie literatury, nigdy nie może zostać zaspo-

⁴⁷ Ibidem, s. 669–670.

⁴⁸ J. KRISTEVA, J. VANIER: *(Bez)sens słabości...*, s. 160.

kojone. Doświadczenie lektury nie zostało bowiem zrodzone przez coś „namacalnego”. Ten rodzaj przeżycia, jaki może powstać podczas lektury szalonego lotu Małgorzaty nad Moskwą czy sceny świadomego, bezpowrotnego pogrążania się Martina Edena w głębię morską, nie opiera się na analogii ani nie zakłada powtórzenia przeżycia bohaterów. Pozostanie na zawsze „przeżytym wyobrażeniem”, często poruszającym i głębokim, ale zawsze nieadekwatnym; pozostawiającym niedosyt i tęsknotę.

Dla dydaktyki lektury, która szuka pojednania między funkcjonalizmem czytania a tworzeniem trwałego nawyku, jest to obiecujące rozpoznanie, gdyż wskazuje miejsce trwałego rozdwojenia poznania tekstu i niespełnionego doświadczenia lektury. Emmanuel Lévinas twierdzi, że pragnienie miłosne opiera się na przykrym paradoksie. Samo się definiuje jako nieskończone i ostateczne, a jednak może zostać dość trywialnie zaspokojone –

Pragnienie – nieustannie odradzający się ruch, ruch bez końca ku przyszłości, która nigdy nie jest dość przyszła – zatrzymuje się i znajduje zaspokojenie jako najbardziej egoistyczna i najokrutniejsza z potrzeb⁴⁹.

Adaptując ten model do prowadzonego tu wywodu, można dojść do wniosku, że tym, co poprzedza kształcenie humanistyczne w szkole, jest założenie o kulturowym zobowiązaniu instytucji edukacyjnych do wykształcenia obywateli, dla których uczestnictwo w kulturze literackiej będzie trwałym i satysfakcjonującym zobowiązaniem. I choć zdajemy sobie sprawę, że takie założenie nie znajduje odzwierciedlenia w rzeczywistości, nikt nie kwestionuje jego słuszności.

Zgodni co do idei, rozsądnie skupiamy się w pracy z uczniami i studentami na zbudowaniu motywacji do poznania określonego zestawu tekstów, istotnych dla uzyskania kompetencji wymaganych stopniami kształcenia. Tymczasem, dzięki szlachetnemu przymuso-

⁴⁹ E. LÉVINAS: *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrżności*. Przeł. M. KOWALSKA, wstęp B. SKARGA. Warszawa 2002, s. 306.

wi szkolnej lektury, jesteśmy jako poloniści również mimowolnymi współtwórcami lekturowych pragnień, które nie muszą oznaczać pragnienia czytania, ale coś znacznie poważniejszego, mianowicie uczą patrzeć na świat i siebie samego w kategoriach możliwości.

[Jest to – K.K.] zdolność do pomyślenia kwestii ryzykownych, angażowania się w projekty nadziei i wskazywania na horyzont tego, co jeszcze nie nadeszło. Język możliwości – moralnych i politycznych – wcale nie musi rozpuścić się w jakiejś zreifikowanej formie utopii. Przeciwnie, może wyrabiać niezbędne warunki dla ożywiania odwagi, do wyobrażenia sobie innego i lepszego świata, i walki o niego⁵⁰.

Tym sposobem dotarliśmy, poczynając od metafor pragnienia lektury ujmowanej jako głód, pragnienie lub chęć bycia zauważonym (moda), do całkiem dosłownie pojmowanego czytania literatury jako ćwiczeń w pragnieniu innego świata. Lektura szkolna, czyli czytanie poezji i prozy fikcjonalnej, którym towarzyszy analiza i rozmowa, jest uprawianiem pedagogiki możliwości. Mamy dzięki literaturze niemożliwą do zrealizowania gdzie indziej, tj. poza lekcją języka polskiego, szansę uprawiania ćwiczeń z wyobraźni nie tylko jako gimnastyki umysłu czy pobudzania kreatywnego myślenia. Możemy kształtować zdolności daleko bardziej intersubiektywne i realne, mianowicie umiejętności tworzenia alternatywnych wizji społecznych, ekonomicznych i politycznych form życia wobec tych, w których razem z uczniami istniejemy. Dyskursy innych nauk są dyskursami deterministycznymi; pouczają o warunkach istnienia wszystkiego. Ich poznanie ostateczne, jak w greckiej tragedii, zabiłoby działanie.

Wobec tych potężnych sił sterujących jednostką: genetyki, historii, ekonomii, polityki, jedyne, co nam zdaje się pozostawać, to

⁵⁰ H.A. GIROUX: *Rethinking the Boundaries of Educational Discourse: Modernism, Postmodernism, and Feminism*. In: *The Politics of Teaching Literature*. „College Literature” 1990, Vol. 17, No 2/3, s. 41.

dostosowanie się do tych procesów celem przetrwania. I tu jest nasze miejsce. Każdy tekst literacki analizowany w szkole jest szansą postawienia historii, polityce, moralności, konwencjom społecznym pytań o ich alternatywne możliwości – te opisane w fikcji literackiej, jak również tworzone przez uczniów pobudzonych mechanizmem tejże fikcji. Na pytanie, po co czytać tę lub tamtą literaturę, polonista może/powinien odpowiedzieć: po to, aby nauczyć się pragnąć innego, lepszego świata niż ten, który zastaliśmy.

Świadomy obywatel będzie zawsze reagował,
skoro dostrzeże, iż żyje w kraju, w którym
wolno odpłacać uczciwemu pisarzowi – pogardą,
a literaturze pozwala się marnieć. Podobnie jak
będzie reagował lekarz na widok bezrozumnego
dziecka, które zaraża się gruźlicą myśląc, że tylko
je smaczne ciastko z kremem.

E. POUND: ABC czytania

To, co nas przyciąga do przeżywania książek,
obrazów, rzeźb, utworów muzycznych &c.
to melancholia ich niekompletności.

K. MALISZEWSKI: *Przebudzenie pragnienia –
fantazmatyczny wymiar aksjologii pedagogicznej*

CZYTANIE I CHOROBA. POMIĘDZY

Lekturę i chorobę łączą wielorakie i niepokojące związki. Począwszy od tego, że niepokój wynika ze sprzeczności, jakie powstają w społecznym traktowaniu lektury. Lektura – lansowana i promowana jako kluczowa praktyka kulturowa każdego obywatela – zaczyna budzić niepokój, kiedy staje się pasją lub obsesją; wówczas bowiem nadmiar czytania wywołuje dezaprobatę. Słowem: czytać należy, ale „bez przesady”. Czytanie przesadne, nadmierne; człowiek wiecznie głodny lektury niepokoi równie mocno, a może bardziej, niż ten, który nie czyta wcale albo czyta bardzo mało. Jest w tym coś głębszego niż lęk przed „bovaryzmem” lub innym rodzajem odklejenia się od życia. W odkrywanej przez potoczne doświadczenie sprzeczności kryje się stare napięcie między *vita activa* a *vita contemplativa* – między działaniem a kontemplacją.

Próbowano poprzez wieki nie tylko teoretycznie rozwiązać zagadnienie przeciwstawianych sobie *vita activa* i *vita contemplativa*, lecz starano się także praktykować w prostocie i wolności wezwanie do życia w samotności, do życia kontemplacyjnego, czyli oglądającego Boga. Pytanie o *vita activa* i *vita contemplativa* zaczęło mieć zatem swój społeczny wymiar, gdyż było pytaniem o sposób życia we wspólnocie. Było pytaniem o kształt wspólnoty i życia razem¹.

¹ Z. KADEŁUBEK: *Vita activa i vita contemplativa u św. Piotra Damianiego* (1007–1072). „Antropos” 2006, nr 6–7. Dostępne w internecie: <http://www>.

Omawiając te dwa wzorce życia w myśli greckiej, Hannah Arendt wydzieliła w obrębie *vita activa*: pracę, wytwarzanie i działanie². Jednak to, co dla mnie w tym miejscu najważniejsze, *vita activa* wywieudziona przez filozofkę od Arystotelesowskiego *bios politikos* oznacza poświęcenie się sprawom publicznym. Tak ujęty wzorec ludzkiego życia podlega obiektywizacji, gdyż potwierdzają go wytworzone rzeczy lub zdarzenia. Ta sfera życia jest naszą koniecznością biologiczną i kulturową, ponieważ warunkuje biologiczne i społeczne istnienie. Zarazem w świecie greckiej *polis* działanie w sferze publicznej było przywilejem człowieka wolnego. W średniowiecznej kontynuacji zagadnienia – pisze Arendt – kontemplacja stała się jedyną sferą ludzkiej wolności, praca i inne powinności były przymusem.

Co innego jeszcze wydaje się ważne w tej tradycji, która wpłynęła na społeczne postrzeganie czytania, mianowicie rozróżnienie między sferami: publiczną i prywatną w kontekście pojmowania życia aktywnego. Nie dotyczy ono bowiem działań w sferze prywatnej, tj. rodziny i gospodarstwa domowego. Specyfiką życia aktywnego, czyli publicznego, jest działanie i mowa na oczach innych. Arendt omawia dalej nowożytnie przekształcenia modelu *vita activa* w czasach nowożytnych, ja jednak chciałabym pozostać przy wstępnej charakterystyce, ponieważ dobrze ujmuje ona paradoks społecznego statusu lektury. Od razu napotykamy na kłopot umiejscowienia czytania literatury w obrębie opozycji: *vita activa* – *vita contemplativa*. Jest bez wątpienia działaniem, ale od czasu, kiedy stało się ciche, przestało być w pełni publiczne, nawet jeśli dokonuje się na oczach innych.

Zasadniczo jednak rozgrywa się w przestrzeniach prywatnych. Również cel tej aktywności waha się między pracą a zabawą i nie sposób często przeprowadzić granicy między tymi praktykami, zwłaszcza że pedagogika czytania zarówno w odniesieniu do dzie-

anthropos.us.edu.pl/anthropos4/texty/kadlubek_1.htm [data dostępu: 12.09.2016].

² H. ARENDT: *Kondycja ludzka*. Tłum. A. ŁAGODZKA. Warszawa 2000, s. 13 i n.

ci, jak i dorosłych utajnia pracę zawartą w czytaniu, eksponując przyjemności lektury. Intymność, prywatność, tajona przyjemność sprawiają, że nadmiar czytania jest podejrzewany o uchylanie się powinnościom pracy, czyli działania w sferze publicznej, także w nowoczesnym rozumieniu pracy jako zarabiania na życie i byciu konsumentem wytworzonych wspólnie dóbr.

W efekcie samo czytanie ulega wartościującemu rozdwojeniu: na czytanie jako zabawę, praktykowaną w czasie wolnym dla przyjemności oraz czytanie, które jest przygotowaniem do działania i mowy publicznej, czyli do pracy. Czas pierwszego jest nieokreślony, ograniczony wyłącznie wolnością ekonomiczną i polityczną czytelnika. Drugi, choć również nieokreślony, to jednak poddany jest silnej presji ekonomicznej – powinien być jak najkrótszy i jak najbardziej wydajny. Samo czytanie jest wówczas surowcem do dyskursywnego przetworzenia – w tekst, inną rzecz, mowę itp. Nie jest ważne samo jako działanie, a tym bardziej jako doświadczenie, ale jego wartość jest weryfikowana przez produkty lektury: odpowiedzi, egzaminy, wypracowania, artykuły, wiedzę, usprawnienie mowy, erudycję, prestiż. Pamiętać trzeba, że mówimy tu o pewnym szczególnym przypadku czytania, tj. o czytaniu literatury, co m.in. oznacza, że poza obowiązkiem szkolnym niełatwo obiektywizować je jako działanie publiczne w rozumieniu całościowym lub jako składnik: pracy, służby, uprawiania polityki itp.

Rozmyślając o statusie lektury literackiej w późnonowoczesnym świecie, który ceni m.in. efektywność, zysk, sprawczość, wizualizację medialną, trudno nie zwątpić w możliwość obiektywizacji samego czytania jako doświadczenia, którego walor nie daje się obiektywizować w rozumieniu dosłownym, czyli urzeczowić jako przedmiot wymiany. Szkoła konsekwentnie ulegała i ulega symbolicznemu podziałowi lektury na aktywną i kontemplacyjną, publiczną i prywatną, pracę i przyjemność, maksymalnie efektywną i celebrowaną. Tym, co umyka, a właściwie w ogóle nie jest rozważane jako społeczna wartość, jest przeżycie czytającego ciała i umysłu.

Postawmy więc pytanie o społeczne pożytki tego, co się z nami dzieje podczas czytania literatury. Aby stało się to wartością publiczną, musi transformować ze stanu uwewnętrznionego w porządek działań i mowy publicznej. Oczywiście najbardziej typową figurą takiej transformacji jest nauczyciel polonista. Mnie jednak interesują społeczne efekty czytania u kogoś, kto nie kapitalizuje czytania w nauczaniu lub krytyce ani w ogóle nie próbuje dystrybuować tego, co przeczytał i przeżył podczas czytania. Chciałabym mianowicie poszukać innego pomostu między stanem kontemplacji, jaką jest lektura, a rozmową i działaniem publicznym. Innego, niż czynię to jako nauczycielka czy literaturoznawczyni. Ścieżką do wytyczenia tego przejścia jest zainicjowany na początku tego rozdziału (a pozornie porzucony) związek czytania i choroby. Istnieje niejeden, jak choćby ten tak cudownie opisany przez Romaina Rollanda w *Colasie Bregnon*, kiedy to złamana noga czyni z tytułowego bohatera czytelnika doskonałego, m.in. za sprawą unieruchomienia w łóżku i wolnego czasu na lekturę³. Wariantem tego opisu jest wyznanie Justyny Sobolewskiej:

Czytanie w chorobie, czasem z gorączką, intensyfikowało doznania, nikt nie przerywał, nie kazał wyjść na dwór, uprawiać sportu, uczyć się angielskiego. Czas w chorobie mógł być bez reszty poświęcony czytaniu⁴.

Na inne powinowactwo wskazuje Virginia Woolf w niezwykle zajmującym wątku eseju *O chorowaniu*. Przedmiotem namysłu jest tam nie tyle sama choroba, ile niemożność dzielenia się jej doświadczaniem z innymi. Człowiek zaprawiony w sztuce chorowania ze zdumieniem odkrywa, że „bez współczucia można się obejść”⁵, natomiast ulgę w samotności choroby przynieść może jedynie lekkomyślne

³ Pisałam o tym w innym miejscu zob. K. KOZIOŁEK: *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*. Katowice 2006.

⁴ J. SOBOLEWSKA: *Książka o czytaniu*. Warszawa 2016, s. 35.

⁵ V. WOOLF: *O chorowaniu*. Przeł. M. HEYDEL. Wołowiec 2010, s. 34.

wpatrywanie się w niebo i czytanie. Na pozór nie wydaje się to szczególnie przekonujące, ale problem niekomunikowalności doświadczenia wraca w innym eseju Woolf, cytowanym już przeze mnie: *Jak czytać książki?* Mowa tam o porażce prób odtworzenia psychofizycznego stanu, w jakim znajduje się czytelnik w trakcie lektury:

Kiedy jednak próbujemy odtworzyć tę sytuację w słowach, natychmiast rozsypuje się ona na tysiące sprzecznych wrażeń. Niektóre z nich muszą zamilknąć; inne zostaną uwypuklone; w trakcie tej pracy przypuszczalnie całkiem utracimy panowanie nad samą emocją⁶.

Doświadczenie choroby i doświadczenie lektury z wielkim trudem lub wcale nie poddają się obiektywizacji, czyli nie potrafimy przekształcić ich w intersubiektywną reprezentację, aby inni (zdrowi, nieczytający) mogli w tym doświadczeniu jakoś uczestniczyć. Przejęcie od Woolf tej analogii czytania i choroby wydaje się ryzykowne, a nawet niemądre, gdyż utwierdza tylko potoczne wyobrażenie czytelnika jako wyalienowanego improduktywa. Podobnie jednak jak w chorobie wsłuchujemy się w swoje ciało, daremnie próbując „przetłumaczyć” jego bolesną mowę na słowa zrozumiałe dla innych, tak w lekturze, która nas pochłania, to, co niejasne i tylko odczuwalne, przyjmuje językowy kształt.

Wiele przykładów prywatnej historii czytania, nigdy nie zapisanej przez czytelników, i tych, które zyskały kształt literacki (jak cytowane tu eseje: Woolf, Prousta, Benjamina, Manguela, Rorty’ego i innych), dowodzą, że w akcie lektury nasze *corpus* zostaje naznaczone wpływem tekstu, że słowa literatury „coś z nami robią”, coś, czego milczenie nie pomieści; że doświadczamy lektury jako „przygody ciała i znaków”⁷. W zawodowej lekturze, tj. obarczonej przymusem

⁶ V. WOOLF: *Jak czytać książki?* W: EADEM: *Eseje wybrane*. Przeł. M. HEYDEL. Kraków 2015, s. 35.

⁷ J. KRISTEVA: *Czarne słońce. Depresja i melancholia*. Przeł. M.P. MARKOWSKI, R. RYZYŃSKI. Kraków 2007, s. 26.

dostarczania komentarza tekstu (mówionego lub pisanego) popadamy w pojęciową bezzadność, chcąc powiązać emocjonalny i krytyczny składnik lektury. Możemy dreptać w miejscu, zamilknąć albo szukać drogi obejścia w kolejnej reprezentacji, przykładzie, analogii lub alegorii. Niemota lub fikcja – oto dwa typowe warianty narracji o doświadczeniu lektury, odkrywane często przez ten sam podmiot pogrążony w czytaniu, kiedy przechodzi on od lektury do krytyki. Zarazem ów stan przeżywania czytanej książki owocuje przekonaniem o pozajęzykowym dotknięciu prawdy – niewypowiadalnej, ale doświadczonej tak intensywnie, że językowe ujęcie tego przeżycia jawi się jako marny substytut doświadczenia. Zdarza się, że dysonans między przeżyciem a komentarzem jest tak wielki, że powoduje niechęć lub rezygnację z filologicznych powinności: rozumienia, wyjaśniania czy interpretacji tekstu. Ten gest odmowy jest ryzykowny, ponieważ wyraża zawieszenie walki o język, co oznacza dla czytającego podmiotu pogrążanie się w chorobie.

Mowa chorego bowiem – jak pisze Julia Kristeva –

zdaje się od samego początku wymijająca, niepewna, lakoniczna, niby milcząca: mówi „się” z przekonaniem, że mowa ta jest fałszywa, a więc mówi się niedbale, mówi „się” wcale w to nie wierząc⁸.

Czytelnik w chorobie jest szczelnie zamknięty w sobie, a ciemna energia negacji pochłania każdą próbę własnej wypowiedzi. Zerwanie komunikacji uwalnia podmiot od trudu przekładu swojego doświadczenia, pozwala mu nurzać się w czystym przeżyciu, które odrzuca każdą próbę sygnifikacji lub ostentacyjnie ją lekceważy, szydząc z ułomnych starań nazywania tych przeżyć. Zamiast dostarczać sensu, czyli interpretować, oddaje się semiotycznie wzbudzonym wrażeniom zmysłowym, jakby przechodził niepostrzeżenie od polskiego sensu do angielskiego *sense* ('zmysł'). Nawet w tekście Kristewej drogą do zdrowia jest walka o język intersubiektywny.

⁸ Ibidem, s. 48.

Czy można pomyśleć o przezwyciężeniu tego impasu? W typowym rozumieniu choroba jest stanem wymagającym przezwyciężenia, przykrą dolegliwością, dysfunkcją nierozumnego ciała. Jako metafora lektury wskazuje na infantylną lub depresyjną emocjonalność, którą – dzięki edukacji lub terapii – powinna zastąpić produkcja lub reprodukcja krytycznego komentarza. Tymczasem Woolf pisze:

W chorobie słowa nabierają cech jakby mistycznych. Chwytny to, co znajduje się pod powierzchnią ich znaczenia, instynktownie gromadzimy to, tamto i jeszcze coś – dźwięk, kolor, tu akcent, tu pauzę [...]. W zdrowiu znaczenie zagłusza dźwięki. Inteligencja dominuje w nas nad zmysłami. Ale w chorobie odpowiedzialność odkładamy na półkę i zawieszamy na kołku działanie umysłu – bo ktoś będzie od chorego oczekiwał uwag krytycznych czy od osoby przykutej do łóżka zdrowego rozsądku? – dochodzą do głosu inne smaki: nagłe, niespokojne, wzmożone⁹.

Taka lektura, każda lektura jest wyzwaniem dla filologii. Czyż bowiem trzeba „przeczytać ze zrozumieniem”, aby dobrze przeżyć lekturę? Czy wiedza o znaczeniu każdego archaizmu w *Krzyżakach* albo każdego terminu muzycznego w *Doktorze Faustusie* stanowi kryterium fortunnej lektury tych powieści? Woolf przeczy temu warunkowi, podkreślając, że w zgiełku produkcji znaczenia dla innych giną nasze własne dźwięki i smaki: „nagłe, niespokojne, wzmożone”. Choroba jest czasem usprawiedliwionej wolności lektury nienarzucającej obowiązku komentarza, czasem lekkomyślności. Sporo już napisano o chorobliwym czytaniu, głównie jednak w duchu *bovaryzmu*.

Spróbujmy spojrzeć na chorobę jako stan, w którym na powrót zostaje nam dana „wyniosła arogancja” lektury, powstająca w wyniku wolności od przymusu praw instytucji tekstu (rynku, szkoły, uniwersytetu, teorii itp.). Lektura w stanie choroby jest bezkarnym powrotem do czytania wolnego od przymusu komunikowania o zna-

⁹ V. WOOLF: *O chorowaniu...*, s. 40–41.

czeniu. Wolny chwilowo czytelnik doznaje jeszcze nadwyżki przyjemności, jako że jest świadomym swojej rebelii. Błędem jest natomiast ujmować lekturę w chorobie jako opozycję do „zdrowej”. Oba stany: zdrowie i choroba są egzystencjalną współobecnością, a – jak poucza Miguel de Unamuno – „człowiek idealnie zdrowy nie jest już człowiekiem, lecz bezrozumnym zwierzęciem”¹⁰.

Co dzieje się zatem z lekturą, kiedy opuszcza ona terytorium choroby i odpowiada na wezwanie filologicznych obowiązków? Czy znowu nie popadamy w przeklętą dychotomię, czyli albo – jak Sofoklesowy Filoktet – oddajemy się w niewolę niezrozumiałego dla innych cierpienia, albo wychodzimy z łóżka, wiedząc, że teraz przyjdzie nam wypowiedzieć swoje (także lekturowe) doświadczenie. Lekcja lektury w chorobie wspiera próby przezwyciężenia tego impasu. Jeśli nie poddamy się presji profesjonalnej redukcji „chorobliwych przyjemności”, nasze „zdrowe” lektury będą ujawniać ślady tamtych doznań. To jasne, ale czy mogą one stać się częścią komunikacji w ramach uniwersytetu, nie kwestionując równocześnie naszego profesjonalizmu i prób obiektywizacji naszych przeżyć i dociekań? Autorka *Fal* dostarcza języka, jakim mówią i zdrowie, i choroba, tj. metafory, abyśmy mogli o takiej możliwości pomyśleć.

Człowiek musi sam tworzyć słowa, brać w jedną rękę własny ból, a w drugą – bryłkę czystego dźwięku, zgnieść je w jedną masę, by w efekcie uzyskać zupełnie nowy wyraz¹¹.

„Zgniatanie sensu” – wspinała metafora, integrująca to, co nieustannie rozdziela nieporadny dyskurs logiki albo-albo. Ośmiela do praktyk „gniecenia” języka nadmiernie „wyprasowanego” w jasny wywód, klarowną refleksję, czytelną kompozycję, aby fałdy i zagniecenia wskazywały na niejednorodność i niespójność doświadczenia przekładanego na język krytyki. Ale zgniatanie u Woolf ma przede

¹⁰ M. de UNAMUNO: *O poczuciu tragiczności życia wśród ludzi i wśród narodów*. Przeł. H. WOŹNIAKOWSKI. Kraków–Wrocław 1984, s. 27.

¹¹ V. WOOLF: *O chorowaniu...*, s. 32.

wszystkim sens alchemiczno-kuchenny. Połączone różnoimienne składniki ukrywają swoje pochodzenie i swoją osobność, choć nowa jakość zawdzięcza swój wygląd i smak każdemu z osobna. Tak powstaje alchemia lektury, której przepisy winna odtwarzać krytyka.

Zatrzymajmy na chwilę tkanie spłotu choroby i lektury, których siostrzana bliskość zrodziła się z doświadczenia uwięzionej pustki, Kafkowskiej klatki bez ptaka. Słowa literatury wypełniają klatkę. Nie niosą jeszcze wolności, ale pozwalają widzieć i nazwać uwięzienie, dowodzą, że ma ono „treść”, że nie jest omamem, miazmatem, waporem udręczonego ciała i umysłu. Czas jednak rozerwać tę więź podobieństwa „chorej” jednostki i lektury, aby nie było czytanie jedynie ekscesem i wyjątkiem, ale powszechną praktyką, społecznie niezbędną. Ireneusz Gielata, analizując refleksje Kafki poświęcone czytaniu, pisze:

Kafka opowiada się za lekturą, która musi przejść próbę ciała, za lekturą, która podrażnia mięśnie i całe organy, nerwy czuciowe i wszystkie myśli, za lekturą, która przebiega w samym ciecie i umyśle czytelnika. Łączy więc doświadczenie czytania z doznawaniem ostrego bólu. Co więcej, domaga się od lektury potęgowania tego bólu. A zatem czynność czytania ma podtrzymywać ciało i umysł w stanie nieznosnego napięcia, ciągłego rozgorączkowania, a tym samym stawać się rodzajem chronicznej choroby, która – jak gruźlica płuc – nie pozwala na wyzdrowienie. [...] Czytanie według Kafki to proces przewlekłego chorowania i to chorowania uznawanego za szczególną wartość, pod warunkiem że nie czyta się książek w sposób chory... czy wręcz... chorobliwy¹².

W jaki sposób taka lektura stać się może wartością społeczną, w dodatku nauczaną w szkołach? Świadoma tego ryzyka, robię krok

¹² I. GIELATA: *Choroba czytania*. W: *Zamieranie fikcji*. Red. M. ŁADOŃ, G. OLSZAŃSKI. Katowice 2014, s. 224.

dalej, sięgając po wsparcie Marthy C. Nussbaum. Słynna obrończyni klasycznego wykształcenia, w ramach którego czytanie i rozmawianie o literaturze jest fundamentem kształcenia w ogóle, także wiąże lekturę z chorobą, choć wychodząc od tezy odmiennie niż Woolf. Chorobliwy stan niekomunikowalności własnego cierpienia, rany psychicznej, straty, kruchości, lęku nie jest doświadczeniem samotnej jednostki, ale społeczeństwa, które pozbawiło się prawa oraz instrumentów do wyrażania tych stanów. W efekcie emocjonalna istota, żyjąc w skrajnie zracjonalizowanym systemie norm społecznych, doprowadza do poniżenia, stłumienia, lekceważenia, a nawet pogardy wobec tych przeżyć lub emocji, które nie dają się wypowiedzieć, a w dodatku dowodzą słabości, zranienia, strachu, nie dostępując zarazem nobilitacji stanów ekstremalnych, jak trauma czy szaleństwo, które może nie są komunikatywne, ale podlegają spektakularnym wyładowaniom.

Tymczasem nasza kondycja jest określona przez chroniczny stan skrywanej słabości i zależności od innych, co wynika z wpływu, jaki ma na nas okres niemowlęstwa i dzieciństwa, kiedy jesteśmy bezbronni, zależni, potrzebujący bezpieczeństwa, ciepła, pożywienia i ciągłej troski. To wszystko nie kończy się wraz z dorosłością, ale podlega zablokowaniu; trwa, ale we wstydliwym ukryciu, bo wyjawione – zwłaszcza przez mężczyznę – naraża go na lekceważenie, drwinę, utratę pozycji towarzyskiej czy zawodowej. A ponadto, wszyscy zdążamy do ponownego przeżycia tego stanu choroby, samotności, starzenia się, bezradności – znów nieprzygotowani do tego, nie pogodzeni z tym, niezdolni do zakomunikowania o tym innym. Co nam może pomóc przezwyciężyć ten stan? – pyta w naszym imieniu Nussbaum. I odpowiada:

Jest to rodzaj miłości własnej, która nie wzdryga się przed słabością i brakiem w nas, ale akceptuje je z zainteresowaniem i ciekawością, a także stara się ulepszyć język, abyśmy umieli mówić o naszych potrzebach i uczuciach. Sztuka opowiadania odgrywa w tym procesie ogromną rolę. Opowiadając historie o życiu

innych, uczymy się wyobrażać sobie, co przeżywają inne stworzenia w reakcji na rozmaite wydarzenia. Tym samym identyfikujemy się z nimi, ucząc się przy okazji czegoś o nas samych. Kiedy dorastamy, poznajemy coraz bardziej złożone historie – w literaturze, filmie, sztukach wizualnych, muzyce – które dają nam bogatsze i bardziej subtelne rozumienia ludzkich emocji, a przez to i naszego świata wewnętrznego. [...] Czytaj opowieści, słuchaj muzyki i myśl o tym, co mówią ci one o życiu twoim i tych, których kochasz. Dzięki temu nie będziesz samotny z niewyrażalnym „ja”, ale wzbogacony o życie wewnętrzne i możliwości komunikacji z innymi¹³.

Chętnie przyłączymy się do tej rekomendacji. Zgodzę się nawet z poprzedzającym ją argumentem, mój entuzjazm jednak odrobinę stygnie przy fragmencie o ulepszaniu języka i komunikacji. Z pewnością przeżywana książka, kiedy dochodzi do kontrolowanej identyfikacji czytelnika z bohaterem, pozwala wydobyć się z nienazywalnej samotności własnych doznań i przeżyć. Jednak przejście od siebie i książki do innego (innych), czyli tworzenie wspólnoty poza granicami lektury, nie powstaje jedynie dzięki temu, że lepiej mówimy. Społeczność akademicka, choć wysoce wyspecjalizowana retorycznie, wcale nie stanowi pożądanego modelu społeczeństwa. Drugie zastrzeżenie dotyczy prymatu narracji nad poezją nienarracyjną. Choć czas przeszły języka jest domem człowieka, to wcale niełatwo przychodzi nam zapanować nad słowem i czasem w opowieści. Nawet terminując u największych opowiadaczy literackich, trudno przyswoić ich lekcje.

Przeczytanie długiej książki, np. *Idioty*, zwykle zajmuje nam tygodnie, a nawet miesiące, co oznacza, że musimy być zdolni do pamiętania historii i jej niuansów także w czasie, kiedy nie

¹³ M. C. NUSSBAUM: *Do not despise your inner world...* In: *Take My Advice: Letters to the Next Generation from People Who Know a Thing or Two*. Ed. J.L. HARMON. New York 2007, s. 177.

czytamy. Rwana natura doświadczenia czytania wywołuje wysiłek pamięci i wyobraźni potrzebny do połączenia tego w całość. Nie jako trzymanie razem odrębnych porcji doświadczenia, ale utrzymywanie całości tonu i nastroju lektury, jak również jej tematu i znaczenia¹⁴.

Siła przekazu poetyckiego, kondensacja znaczeń, ładunek emocjonalny, muzyczność, mnemotechniczne ułatwienia (strofy, rymy) sprzyjają zarówno lekturze, jak i komunikacji. Oto przykład, jak dzięki fragmentowi wiersza Wyspiańskiego mogę przedstawić problem, z którym boryka się mój wywód:

Pociecho moja ty, książeczko,
pociecho smutna;
nad małą siedzę schyłon rzeczka,
z wód igrające falą dziecko,
żał mroku skrada się zdradziecko
nad łąkę, rzeczkę, nad mój strumień,
w duszącej mgle nieporozumień
zapada noc okrutna¹⁵.

W dalszej części wiersza rzeczka zmieni się w rzekę, a potem w morze, na którego brzegu wyląduje bohater. Mrok ujednolici świat, który będzie miał już tylko jeden parametr – pochłaniający wszystko czas. Woda-czas pochłonie wszystko, także książki, ale morskie fale coś zwrócą bohaterowi u kresu życia: „wydarte z kart tych moje imię,/nic więcej tylko własne imię”¹⁶. Ten gęsty od akwatyicznych symboli wiersz doskonale inscenizuje egzystencjalny banał o strachu przed przemijaniem i pochłanianiem każdego istnienia. Banał retoryczny, który urąga bolesnemu lękowi każdego z nas, ale go nie

¹⁴ J. KUPFER: *The Virtues of Reading*, „The Journal of Aesthetic Education” 2002, Vol. 36, No 1, s. 63.

¹⁵ S. WYSPIAŃSKI: *Pociecho moja ty, książeczko...* W: IDEM: *Wybór poezji*. Wybrała i oprac. A. ŁEMPICKA. Kraków 1987, s. 29.

¹⁶ Ibidem.

likwiduje, tylko spycha w ciemność. Poezja pozwala ominąć wstyd przed własną niezdarną mową, daje schronienie uczuciom i szuka języka, aby wypowiedzieć t o za mnie, niejako „w moim imieniu”. Jeśli czytam taki wiersz, widzę tam swoją sytuację lub przeżycie – swoje imię. Tu jednak cza! się opisywane wcześniej ryzyko zaczytania, wydania siebie władzy narracji i metafory, utknięcia w sieci słów. Tym bardziej, że nie mogę być pewna, że lektura jest po mojej stronie; że to nie ja czynię z niej atrakcyjną maskę swoich niewypowiedzianych problemów. Tadeusz Sławek pisze:

Racjonalność czytającego spełnia się w obliczu nieprzewidywalnej, nieokiełznanej siły. Lektura prowadzi nas w jakimś kierunku, ale mnogość słów, zdań, fragmentów i ich połączeń stanowi nieuchronnie zagrożenie dla owego wybranego przez nas kursu¹⁷.

Za sprawą lektury zapominamy o właściwej pracy, która powinna nam ułatwić porozumienie ze światem. To jednak nie jest oczywiste i wcale nie musi być. „Dusząca mgła nieporozumień” (Wyspiański) sprawia, że zamiast do otaczających nas ludzi, z większą ufnością zwracamy się do książek, a przede wszystkim do książek poetyckich. Przekonanie to wyraził śmiertelnie chory Richard Rorty, który przyznał, że w chorobie jedynie czytanie poezji przynosi mu ulgę, gdyż „nie można podzielić z nikim własnej śmierci, można jednak – umiowanie”¹⁸. Nie spieszymy się z tym użyciem literatury do usprawnienia komunikacji społecznej. To proces trudny, skomplikowany, wymagający wsparcia instytucji edukacji i kultury. I jeszcze woli i praktyki rozmowy, której uczestnicy nie są symetryczni, równie kompetentni, panujący nad emocjami. Nussbaum jest tego doskonale świadoma, co udowadnia napisany przez nią dialog filozoficzny, w który wplotła swój własny problem trudnych relacji z rodzicami, zwłaszcza z matką, o czym opowiada Rachel Aviv:

¹⁷ T. SŁAWEK: *Niewiele więcej. O powadze czytania*. W: *Czytanie ma sens*. Red. M. STANISZEWSKI. Poznań 2012, s. 34.

¹⁸ M.P. MARKOWSKI: *Życie na miarę literatury*. Kraków 2009, s. 66.

W dialogu matka oskarża córkę, słynnego filozofa moralności o bezwzględność. „– Ty nawet nie wiesz czym są emocje” – mówi matka. A ojciec pyta ją: „– Czy nie jesteś filozofem głównie dlatego, że chcesz żyć przede wszystkim wewnątrz własnego umysłu? Niczego nie potrzebować, ani nikogo nie kochać? Filozof błaga o wybaczenie. „– Dlaczego tak bardzo nienawidzisz mojego myślenia, mamusi?” – pyta – „Co mogę powiedzieć lub napisać, żebyś przestała patrzeć na mnie w ten sposób?”¹⁹

Skromnie uznajmy, że pokazanie i przekonanie zwłaszcza młodych czytelników do rozpoznania w literaturze własnego głosu, którego nie są w stanie wydobyć dla nazwania swego doświadczenia, jest wielkim, ale możliwym zadaniem, także dla nauczyciela literatury, który jako jedyny ma szansę eksperymentowania z doświadczaniem literatury na całym społeczeństwie w ramach kolejnych populacji. Czytanie jako praktyka społeczna zmienia w czytającym obraz społeczeństwa. Każda lektura, kanoniczna, wspólnotowa, popularna, modna przywraca czytelnika do siebie; odrywa go od świata, przykleja do książki, ale zmusza, aby czuł, myślał, przeżywał sam ze sobą. Czytanie bowiem jest egotystyczne, nobilituje i uprzywilejowuje czytającą jednostkę pośród milionów czytelników, gdyż za każdym razem lekturę może uruchomić jedynie pojedynczy ludzki umysł. „Moją książkę mam ja tylko” – możemy powtórzyć prawie dokładnie za Werterem.

Ale też czytając z innymi, nie mogę już myśleć o nich jako o obiektach, o masie, o liczbie. Wiem, że czytając muszą „przeżywać” coś na moje podobieństwo i nie chodzi o wspólnotę kanonu, ale o ten rodzaj doświadczenia, który daje tylko czytanie literatury – usłyszenie kojącej odpowiedzi na wspólne bóle istnienia. Choroba czytania jest bowiem pochodną kondycji ludzkiej, tego stanu chronicznej niepewności kim jesteśmy, skąd idziemy i dokąd zmierzamy. Chorobliwa niepewność domaga się ukojenia i czytanie literatury odpowiada

¹⁹ R. AVIV: *The Philosopher of Fillings*. „New Yorker”, 25.07.2016, s. 34–43.

temu pragnieniu na co najmniej dwa sposoby: nadając znaczenie wszystkiemu i każdemu oraz pozwalając czytelnikowi przeżyć nie tylko własne życie.

Właśnie „przeżycie”, a nie „doświadczenie” jest lepszym słowem na określenie stanów towarzyszących lekturze. Przeżywać los bohatera to dokonywać niemożliwego, ponieważ przełamuje się nieodwracalność własnego życia. Docierając z Raskolnikowem na zesłanie, a z Castorpem do okopów I wojny światowej, przeżyłam z nimi ich życie w najważniejszych jego momentach. Oni zostali w tych końcowych punktach, a ja wróciłam do siebie, już innej, starszej, ale ciągle z otwartym czasem przed sobą, który nie jest tylko czasem lektury, ale dzięki niej jestem bogatsza w inne życia, w prze-życia. Wiem, że przyjdzie moment spotkania, bo – choć czytając, czyli klucząc i zawracając – zmierzamy do tego samego punktu, który oznacza koniec czytania. Nie ma już nic do czytania albo raczej nie da się już nic przeczytać. Co wtedy? Zanim? Będę czytać?

Coraz mniej widzę. Pochyliłam się nad kartkami, chwytam opowieść, co czmycha przede mną, kędyś ku mrokom dążąc. Dotykam nosem papieru, niby pies idący tropem²⁰.

„Idź dokąd poszli tamci do ciemnego kresu po złote runo nicości twoją ostatnią nagrodę” – mógłby odpowiedzieć Herbert Colasowi czytającemu *Żywoty sławnych mężów*. Czyż nie to jest właśnie ciemna lekcja czytania, którą ćwiczymy w każdej lekturze, ale której instynktownie nie chcemy się nauczyć, przeczuwając, że nasza choroba czytania jest lustrem „choroby na śmierć”?

Im bardziej doświadczam czasu, tym częściej przywieram do zdarzeń z przeszłości. Siłą tarcia o rzeczy i zdarzenia staram się spowolnić poczucie, że czas biegnie; odwracam jego kierunek. Ceną jest rezygnacja z siebie, gdyż robię miejsce innym, prawdziwym i zmyślonym, którym pozwalałam żyć we mnie – w lekturze, w oglądaniu

²⁰ R. ROLLAND: *Colas Breugnon*. *Żyje jeszcze człowiek pocziwy*. Przeł. F. MIRANDOLA. Warszawa 1976, s. 210–218.

fotografii, w pracy pamięci. W każdym powtórzeniu mniej jest mnie, a więcej „ich”. Więcej wyłaniających się z przeszłości twarzy, przeczytanych lektur, spotkań. W każdym powtórzeniu przeszłość mnie dotyka, obejmuje, a ja chętnie odwzajemniam ten dotyk, który ciało zapamiętuje. Powtarzana lektura przypomina ubieranie sukienki sprzed lat. Pasuje, nie pasuje. Udało się ukryć pracę czasu w moim ciele, ale zarazem wiem, że ta sukienka mnie przeżyje. Kupuję nową. Ale moda, powracająca w kolejnych dekadach mojego życia, też się powtarza. Jeśli żyjesz wystarczająco długo, twoje rzeczy będą co najmniej dwa razy modne. Ubierając się w nowe/stare, nie koncentruję uwagi na ubieraniu ciała, lecz na samym powtórzeniu. Kroju, koloru, nastroju; uruchamiam wspomnienia związane z tą/taką samą/podobną sukienką. Ubieram się zatem w pozór niezmienności. Często dopiero fotografie, te dawne i obecne uzmysławiają mi, jak wiele wydarzyło się pomiędzy nimi/nami. Ta sama sukienka tylko wydobywa i wzmacnia różnicę. Żyjemy w splocie nowości i powtórzenia, co przypomina łagodną postać schizofrenii, ponieważ uzgodnienie siebie obecnego z przeszłym jest niemal niemożliwe.

Nauczyciel literatury praktykuje tę sztukę jako zawód. Otwieram te same książki, co 20 lat temu. Powtarzanie jest nieodłączne w stosunku od każdego nauczania. Wynika z niego niezbędna w edukacji dialektyka krzepnięcia w znane (umiane, zapamiętane) i różnicowania w to, co inne (od nauczanego w zeszłym roku, inną klasę, innego ucznia). Z czasem słabnie siła różnicy, narasta zaś znużenie potężniejącym „tym samym”, znużenie zauważalne we wszystkich odmianach uczenia. Wysiłek różnicowania musi więc rosnąć wraz z brzemieniem powtarzania, aż – wyczerpany – staje się patologią, prze-mówieniem i prze-pisywaniem (jak przetrenowanie). Humanizacja filologii paradygmatem różnicy nie uleczyła z frustracji nawet najwybitniejszych jej przedstawicieli, skoro wspomniały poeta literaturoznawstwa wyznał:

Poczucie to jest okrutne: każe mi bowiem wykluczyć wszelką Nowość, wszelką Przygodę (to, co mi się „przygodzi”). Widzę

swoją przyszłość, aż do śmierci, jako „niekończący się łańcuch”: gdy tylko skończę ten tekst, ten wykład, coś będę mógł zrobić, jeśli nie zabrać się za następny? Nie, Syzyf nie jest szczęśliwy: jego wyobcowanie nie wynika z trudu, który ponosi, ani z jego daremności, lecz z monotonii powtarzania²¹.

Truizmem jest twierdzić, że czytam inaczej po tych latach, z których n i e p o w s t a ł a historia ani biografia, ani fikcja, a z o s t a ł y tylko strzępy pamięci i n i e s c a l o n e w narrację fragmenty wspomnień. Ani nowość, ani powtórzenie nie chroni przed widmem lektury ostatniej. Kiedy przypomnę sobie siebie czytającą 25 lat temu esej Tadeusza Sławka o czytaniu obrazu Vermeera i znów teraz myślę o nim (Sławku czytającym Vermeera wtedy i teraz), staram się zdać sobie sprawę z różnicy tych lektur (jego, moich, dwu?, czterech?); różnicy, która nie jest przygodą, albo jest nią zbyt krótko, krzepnąc w powtórzeniu (znowu czytam Sławka...).

Powrót do tego samego obrazu (Vermeer) i tekstu („Czytająca list przy otwartym oknie”) tylko fałszuje znikomością różnicy lektur prawdziwie istotną różnicę zapisaną w naszych ciałach i historii naszych indywidualnych i społecznych przeżyć. Lustra sztuki nie odbijają naszych zmian lub odbijają je niewystarczająco. Siła uniwersalnych treści i wartości zawartych w słusznie powtarzanych lekturach wystawia nas na bolesną konfrontację z naszą nietrwałością. Syzyf-nauczyciel starzeje się, ale jego głaz nic nie wie o tym, że „Skałom trzeba stać i grozić, [...] Mnie płynąć, płynąć i płynąć”. Nie chcemy więc tylko czytać, ale także mówić, a skoro nie potrafimy tak dobrze, jak literatura, to staramy się ją zmusić, aby mówiła o nas – interpretujemy. Interpretacja jest gwałtem, który ma przymusić dzieło do starzenia się wraz nami. Młoda kobieta na obrazie Vermeera pozosta-

²¹ R. BARTHES: „Przez długi czas kładłem się spać wcześniej”. Przeł. M.P. MARKOWSKI. W: R. BARTHES: *Lektury*. Przeł. K. KŁOSIŃSKI, M.P. MARKOWSKI, E. WIELEŻYŃSKA, wybrał, oprac., wstępem opatrzył M.P. MARKOWSKI. Warszawa 2001, s. 212–213.

nie młoda, jak ja na dawnych fotografiach, lecz mój umysł świadom niszczącej pracy czasu pchnie ją ku dalszym dziejom. Wyćwiczona dzięki narracji w zarządzaniu czasem czynię tę wiecznie nieskazitelną kobietę swoją siostrą w przemijaniu.

Moja stymulowana sztuką wyobraźnia odnajduje ją po trzech wiekach, nareszcie starą, jak siedzi w łóżku z baldachimem i oczywiście czyta, sfotografowana w tej pozie przez André Kertésza (*Hospice de Beaune*, 1929). Ramiona ma owinięte chustą, na głowie czepek, włosy związane z tyłu głowy. Kobieta opiera się o poduszki, nogi ma przykryte. Za nią zwisają (zasłaniające okno?) białe udrapowane kotary, które wraz z czarnymi drewnianymi kolumnami łóżka tworzą ramę dla portretu czytelniczki. Na górnej belce łóżka dostrzeżemy tabliczkę z numerem 19. Z lewej strony, na wyciągnięcie ręki, zwisający biały sznur (do podnoszenia się? wzywania pomocy? rozsunięcia kotar? gaszenia światła padającego z góry?). Przed łóżkiem stoi nocny stolik, na nim pudełko, dzbanek i kubek. Pod stolikiem – miednica. Z lewej strony krzesło z wyplatany siedziskiem. Takie samo, na prawym skraju kadru – już dla kolejnego (nr 20?) pacjenta, którego krawędź łóżka-schowka widzimy powyżej krzesła.

Starczy. Przekreślam (ale nie usuwam!) ten nieznosny teatr krytyka pisząc-ego, który/e mówi, co odnajduje na fotografii, ale przecież prawda jest, że przepisuje. Czytelnik zyskuje przewagę nad książką i autorem w trakcie lektury. Ten prymat jest istotnym składnikiem przyjemności czytania. Ode mnie zależy trwanie i kres czytania, mogę myśleć co chcę o bohaterach i ich sprawach. Jest to sprawiedliwość lektury, dlatego, że kiedy tylko czytelnik chce coś powiedzieć lub napisać o tym, co przeczytał, zaczyna podlegać temu samemu prawu zależności od języka i odbiorcy. Podobnie ja, zaczynając mój opis fotografii, czyniłam to, mając w tle inny esej, który zapośredniczył moją lekturę, pozbawił ją czystej przygody, uczynił przypadkiem powtórzenia:

Kobieta czyta, trzymając otwartą książkę w odpowiedniej odległości od oczu, które najwyraźniej jeszcze dobrze jej służą. Ale co czyta? Jest stara, leży w łóżku, łóżko znajduje się w domu starców

w Beaune, w sercu katolickiej Burgundii, wydaje się nam więc, że potrafimy odgadnąć, co to za książka: jakieś pobożne dzieło, zbiór kazań? [...] A gdyby się okazało, że to całkiem inna książka? Że staruszka – wyrobiona, kulturalna, czytelniczka – pogrążona jest na przykład w lekturze Racine’a, Corneille’a, albo, co jeszcze bardziej zaskakujące, Voltaire’a? Albo jeśli ta książka to *Les Enfants terribles* Cocteau, skandalizująca powieść z życia mieszczaństwa, która ukazała się w tym samym roku, gdy Kertész zrobił to zdjęcie?²²

A jednak moja (moja!) jest irytacja, że Manguel musi konstruować fantazje o czytającej, zamiast wyznać swoją głuchotę i bezradność wobec obiektywności obiektywu, który przemieszcza człowieka w towarzystwo rzeczy, czyniąc go równie niemy, co one. Ta kobieta nie ma mu nic do powiedzenia, nie chce mówić, ani pisać. Ona czyta. A jednak jej lektura (zarówno treść listu, jak i proces desygnacji i konotacji dziejący się w jej umyśle) jest poza przedstawieniem, a zatem poza – naszą tym razem – lekturą.

Pytam więc, za Jacques’em Derridą, „czy to, co robimy, jest czytaniem, czy patrzeniem?”²³. Pytanie, choć zasadne w świetle niemych kobiet i ich lektur, jest zwodnicze. Nie umiemy bowiem już tylko patrzeć. Patrzenie nierozzerwalnie splata się z opowieścią o patrzeniu; staje się egzegezą milczenia, której wobec braku przedmiotu (milczącego) pozostaje opowieść o obrazie (kolorze i geometrii) lub o swojej – patrzącego – lekturze.

Wiele lat temu Tadeusz Sławek tam właśnie przemieścił swoją opowieść, przyznając, że „kobieta milczy [...], ale nie milczy obraz”²⁴.

²² A. MANGUEL: *Moja historia czytania*. Przeł. H. JANKOWSKA. Warszawa 2003, s. 297–298. Tekst Manguela i fotografia Kertésza zainspirowały do błyskotliwej interpretacji Grzegorza JANKOWICZA zob. IDEM: *Uchodźcy z ziemi Ulro*. Kraków 2015. Wspomina o nich również Justyna SOBOLEWSKA w *Książce o czytaniu...*

²³ J. DERRIDA: *Prawda w malarstwie*. Przeł. M. KWIETNIEWSKA. Gdańsk 2003, s. 381.

²⁴ T. SŁAWEK: „Czytająca list przy otwartym oknie”. W: *Tekst – (CZYTELNIK) – Margines*. Red. W. KALAGA, T. SŁAWEK. Katowice 1988, s. 169.

Nie milczy, też nie mówi, ale znaczy dzięki naszej interpretującej mowie. Najpierw naznacza siatkówkę patrzącego, dzięki prawom fizyki spojrzenia; i dalej, tajemniczymi drogami rozpoznania, osadza się w umyśle, moszcząc sobie miejsce wśród kontekstów i konotacji albo – przeciwnie – uwiera obcością nowego, które nie daje się odesłać do znanego. Są to światy, które się nie udzielają nikomu, poza samym obserwatorem, który może próbować przeniknąć swoje ciche, bezgłośne czytanie – nigdy jednak cudze. I na tym polega cudowna niepodległość czytania. „Czytający istnieje razem z kartką”²⁵, w niezmienniej pozycji. Vermeer i Kertész udają, że zdołali podpatrzeć tę intymną czynność, a przecież to ich pierwszych kobiety na obrazie zdradzają. Pozując im, przypominają nauczycieli literatury, którzy na oczach uczniów odgrywają teatr lektury i jej komentarza, jakby miał on cokolwiek wspólnego z tajemniczym kosmosem czytania prywatnego.

Czy ciało coś o nim mówi? Jeśli wzrok i słuch czynią mnie bezradną wobec tajemnicy lektury czytających kobiet, pozostaje mi studiowanie tego, co materialne w ich lekturach: rzeczy i gestów, które tworzą zewnętrzny sens lektury, jej ramę (sytuacyjną, społeczną, historyczną). Tylko to jest dostępne patrzącemu, ponieważ „pismo kieruje się (kierując nas ku nam) stąd, stamtąd – a one [ciała – K.K.] mają swoje miejsce tutaj”²⁶. Dialektyka widzialnego tu (ciała) i nie-dostępnego tam (znakowania umysłu pismem) komplikuje fenomenologię lektury i jeszcze bardziej pogrąża nas w alienacji, która jednak wydaje się możliwa do przezwyciężenia. Wyjścia szukałabym w uczasowieniu lektury, pochwyceniu jej materialnego wymiaru w sieć obrazów lub – jak w tym wypadku – w kleszcze obrazów. Na pozór nic się nie zmienia, a jedynie dubluje zagadka, w rzeczywistości jednak pojawia się para dla nieobecnego „tam”, jakim jest rzeczywistość czytania. Dzięki rejestracji zmiany w starzejących się ciałach, ujawnia się „tam” ciała, którego „tu” nie ma, choć jest jego aktualna postać. Spróbuję jaśniej.

²⁵ Ibidem, s. 167.

²⁶ J.-L. NANCY: *Corpus*. Przeł. M. KWIETNIEWSKA. Gdańsk 2002, s. 19.

Wyobrażam sobie ciało, które czyta bez przerwy, co nie jest przecież wyłącznie fantazmatyczne, wszak we śnie czyta ono własne sny. Ta nieprzerwana lektura oznaczonego świata pozwala mi (dzięki językowi i pamięci) scalić siebie, pomyśleć siebie jako całość i ciągłość, wbrew dostępnym mi bezpośrednio fragmentom. Faktycznie jestem tylko jako arbitralny ciąg koniunkcji: czytająca list i czytająca w Beaune (czytający Vermeera i czytający Blake'a, i..., i...; czytająca Sławka, i czytająca Sławka). Spoza faktyczności obrazu i fotografii ujawnia się teraz nieobecne, a jednak było: „pomiędzy”, o którym teraz już można coś powiedzieć. To, co mogłyby opowiedzieć kobiety na obrazie, co my (ja dawna i ja obecna) mogłybyśmy opowiedzieć, „jest” pomiędzy nimi/nami. To właśnie łączy nas z sobą z przeszłości.

Ponownie próbuję zatem zbliżyć się do nieobecnego i nieprzedstawionego, ale tym razem mam przewagę nad skończonością obrazu, mam bowiem dostęp do własnego dziania się, które kumuluje jakoś w moim ciele. Ja rzeczywiście jestem c z y t a j ą c ą obraz (wtedy i teraz, tam i tu), a to, co pozwala mi to stwierdzić, rozpościera się „pomiędzy”. I choć nieobecne, to mnie dotyka. Dzięki temu dotknięciu (tknięciu „tego tam”, poza mną obecną), wiem, że coś się stało pomiędzy obrazem a fotografią, pomiędzy sobą sprzed i teraz, młodością i starością. Owo „pomiędzy” nie musi mieć linearno-biologicznego wymiaru, raczej mnoży się nieustannie, ilekroć obrazy mówią mi: „byłam”, „jestem”, „będę”, ale także: „ja”, „inne”, „inny”, „nie-ja”. Tracę w ten sposób ciągłość biografii – własnej i innych.

Niemysłana, przeżywana całość rozsuwa się, pęka jak płyta tektoniczna, a w pęknięciu powstaje rzeka, w której wody osuwa się wszystko, co nie zastygło w brzegi, wyspy, przyczółki, głązy. To właśnie sztuka pozwala mi pomyśleć i doświadczyć tego, co nieodwracalnie pochłania upływ. Mogę dotknąć dwóch postaci tego samego, jak mówi Sławek poeta, „cicho zagrać na harmonijce dotyku”²⁷, bo dzięki temu, „rozpoznaję jedno ciało od drugiego, odróżniam jedną

²⁷ T. SŁAWEK: *Do-ty-kać*. W: IDEM: *Rozmowa*. Wiersze. Katowice 1985, s. 57.

rękę od drugiej”²⁸. Zanurzam się w zbawiennej lub przeklętej różnicy, którą napędzają niekończące się nawroty lektur, po omacku przeszkukujące pustkę. Tak pojmuję pisanie Sławka o Czytającej..., ponieważ pismo jest tu ściśle związane z lekturą, jego dotyk jest substytutem spojrzenia lub jego przedłużeniem ku miejscom, gdzie spojrzenie musi się zatrzymać albo gdzie nie ma dlań obiektu. Pisanie jest więc procesem nakierowanym ku ciału, ze strony innego ciała, dostępnego mi jedynie w znakach, gdyż

piszący dotyka tak, jakby się kierował w stronę czegoś i, kierowany tym pragnieniem dotknięcia, zmierzał ku czemuś zewnętrznemu, wymykającemu się, oddalonemu, odległemu²⁹.

Czytanie – rozumiane jako wstęp do pisania – jest sekretnym spotkaniem, intymną odpowiedzią naszego ciała na inne ciało, dotykające mnie „stamtąd”. Rzeczom, jakimi są: obraz, fotografia czy książka, grozi nieustannie obojętny wzrok lub brak lektury. Stają się bez znaczenia, przezroczyste bardziej niż przedmioty zwykłe, które ocala przynajmniej użyteczna poręczność. Przestrzega Walter Benjamin:

Ciepło ucieka z rzeczy. Przedmioty codziennego użytku powoli, ale uparcie odpychają człowieka. W sumie musi on dzień w dzień wykonywać niebywałą pracę, przewyżając tajemny – a nie tylko jawny – opór, jaki mu stawiają. Własnym ciepłem musi zrekompensować ich chłód, aby przy nich nie zeszytywnieć, a ich kółców dotykać z nieskończoną zręcznością, aby się od nich nie wykrwawić³⁰.

Aby kobiety na obrazach nie obsunęły się w towarzystwo rzeczy, musi zatrzymać je patrzące pismo lektury; ono w rzeczywistości wprawia je w ruch, ożywia czułą aktywnością umysłu. Owa czuła

²⁸ Ibidem.

²⁹ J.-L. NANCY: *Corpus...*, s. 19.

³⁰ W. BENJAMIN: *Ulica jednokierunkowa*. Przeł. A. KOPACKI. Warszawa 1997, s. 21–22.

krzątania lektury jest naszą powinnością, a troska o jej trwanie ożywia wolę uczenia tego innych, a zatem powtarzania. Powtarzam więc.

Stara kobieta z fotografii czyta, siedząc na łóżku. Kobieta z obrazu stoi obok stołu. Do tej, w domu starców, być może nikt już listów nie pisze. Pewnie nie wypatruje już dobrych ani złych wieści, nie trzeba jej owoców (wystarczy woda) ani sukni. Wystarczy włóczkowa chusta i czepek, by chronić przed zimnem. Nie trzeba też takiego światła, by pokazać światu urodę, nie trzeba otwartych: okna i lustra, które pomnażałyby piękną twarz. Jest numerem „19”. Inna jest też droga ich lektur. „U bohaterki Vermeera – pisze Sławek – historia lektury toczy się także między wnętrzem i zewnątrz, między tym, co znane i domowe a tym, co dalekie, kuszące i obce”³¹. „Tam” jest nieobecnością nadawcy listu, sugeruje historię miłosną, małżeństwo, tęsknotę. Słowem – przygodę, dla której terytorium stanowi rzeczywisty świat.

Na fotografii Kertésza przestrzeń lektury skurczyła się do granic książki, nieważne jakiej. Przekroczyć te granice może jedynie moc wyobraźni lub marzenia. „Utraconą nieskończoność świata zewnętrznego zastępuje nieskończoność duszy” – powie pięknie Milan Kundera³². Dlatego stara kobieta nie ma przed sobą okna, a jedynie bliźniacze przestrzenie numerowanych łóżek z zasłonami. Ujarzmiona przez wiek i społeczną ekonomię starości nie jest zainteresowana ani widzem, ani światem. Jedyńm przedmiotem jej czulej uwagi jest książka. Czytanie staje się dla niej

wnętrzem, schronem (spizarnia, altanka, pokój, schowek), które musi się chronić przed inwazją świata zewnętrznego, a przy tym jednak musi od tego świata zapożyczać pewne jego właściwości³³.

³¹ T. SŁAWEK: „Czytająca list przy otwartym oknie”..., s. 173.

³² M. KUNDERA: *Sztuka powieści*. Esei. Przeł. M. BIEŃCZYK. Warszawa 1998, s. 17.

³³ P. de MAN: *Alegorie czytania*. Tłum. A. PRZYBYŚLAWSKI. Kraków 2004, s. 76–77.

Zaczytana kobieta Vermeera jest otwarta na świat i odsłonięta dla świata, a lektura jest dodatkowym impulsem dla tych otwarć. Jej lektura nie jest celem, ale instrumentem ciekawości, tęsknoty, oczekiwania. Podczas gdy dla bohaterki Kertésza lektura jest celem i kresem. Jej koniec kryje dwie możliwości: sen lub śmierć. Kobieta z hospicjum w Beaune zanika na naszych oczach, już za chwilę zostanie zasłonięta ciężką kotarą łóżka. Odtąd już stopi się z nieznaną nam treścią lektury, zniknie za zasłoną, zstąpi „pomiędzy”, które jest właściwą „treścią” obu obrazów.

Wszystko zaś rozgrywa się pośród kotar i firan, istnej zamieci pościeli i przesłon, dywanów i poszew. Gdy skóra jest prawdziwą sceną u-bywania, kultura obudowuje ją przesłaniającymi dekoracjami i konkurencyjnymi scenami-substytutami³⁴.

Ale przecież już u Vermeera widzę gotowość użycia zasłony, która z czasem zakryje „skórę”, atrakcyjną cielesność kobiety. Na obrazie widać dwie zasłony. Obie są z ciężkiego materiału: jedna w złotym, druga w czerwonym, intensywnym kolorze. Jedna tworzy ramę z prawej strony, druga – z lewej. Lewa zasłona została uniesiona i przerzucona przez otwarte okno, aby je odsłonić i wpuścić do pokoju światło; prawa, stwarza wrażenie kurtyny, odsuniętej na czas trwania przedstawienia, spektaklu lektury. A jednak to pozór. Odsunięte zasłony wcale nie ujawniają tajemnicy, ale jeszcze ją potęgują, wszak kobieta nie gra przede mną, ale zwraca się ku światu za oknem. Mimo wrażenia, że jestem widzem, moje patrzenie natrafia na opór milczącego obrazu, który może przemówić tylko moją narracją. Nie wiem, czy kotary zasłaniają okno/świat, czy oddzielają od innej pensjonariuszki, czy odwracają uwagę od ciała i twarzy czytającej. Wygląd twarzy kobiety jest mi dany wyłącznie przez jej lewy (może „lepszy”?) profil. Przestrzeń wypełnia jednak cały szereg zasłon. Wszystkie są białe, udrapowane, pomarszczone. Spokrewnione z białą, pomarszczoną

³⁴ T. SŁAWEK: *U-bywać. Człowiek, świat, przyjaźń w twórczości Williama Blake’a*. Katowice 2001, s. 254–255.

tworzą czytającej. Dwie – prawa i lewa – tworzą także swego rodzaju teatralny efekt kurtyn. Choć ich lichy materiał zdaje się temu przeciwstawić. Raczej służą zasłonięciu owego schowka, pudełka, trumny, w których chroni się Czytająca. Ich materialność sprzymierzona z materialnością sukien zdaje się przesłaniać materialność samego bycia, które poprzez strój ciała: zmarszczki, pory, zgrubienia, krzywizny usiłuje zwrócić uwagę na dzieje osoby.

Czuję, jak kusi mnie nadmiar sensu pulsujący w tej fotografii: przepych zasłon, jak przepych lektury zdaje się pochłaniać drobną postać kobiety. Jest jej coraz mniej w stosunku do ilości pomarszczonych zasłon, jest jej coraz mniej wobec kobiety Vermeera. Jej świat się skurczył, podobnie jak przestrzeń jej lektury. Wodzona na pokuszenie, nie umiem oprzeć się lekkości i łatwości komentarza, który zapomina, czemu służy. Przecież jego potrzebę ujawniło byłe i nieobecne „pomiędzy”. Tam wszak wizerunki czytających kobiet pchają niespokojnego widza – poza siebie, w przeszłość, poza ramy, poza treść listu i książki; ku życiu, które fałszywie znieruchomiło na obrazie i fotografii. Dlatego oba wizerunki demistyfikują alegorie prawdy, zarówno jako „głębi”, jak i „powierzchni”. Ruch interpretacji w głąb, w stronę ciemnej fizjologii ciała nie mówi więcej o kobietach niż wirtuozerska eksplikacja „zasłon spowijających ich bycie”. Żadna nie zdaje sprawy z tego, co się wydarzyło, co utworzyło mgnienie „ja” zastygłe na portretach; z tego, co nieobecne, a co wymusiło pismo i jego lekturę.

„Ja” kształtuje się dzięki „u-bywa-niu”, co oznacza, iż nie ma ono stałego, niezmiennego charakteru: nie tyle „jest”, ile „bywa”, zmienia się nieustannie w zależności od przygodnych okoliczności, buduje wciąż na nowo, przy udziale coraz mniejszej ilości materiałów, jest go „mniej”, stale go „ubywa”. Można zatem zapisać ów ruch jako: „mniej mnie”, lub krócej: „mniej(a)”, gdzie umieszczone w nawiasie „a” sugeruje ów ruch koniecznego umniejszania się, ubywania mnie i tego, co moje³⁵.

³⁵ Ibidem, s. 251.

Cóż więc ubyło, tworząc rozległe przestrzenie wypełnione pismem i jego lekturami? Pośród świata rzeczy namalowanych i sfotografowanych, jedynymi śladami ubywania są list i książka. Wskazują bowiem na niekompletność istnienia obu postaci. Czy to znaczy, że człowiek szczęśliwy nie potrzebuje lektury? (Właśny tekst postawił mnie przed pytaniem, którego nie chciałam wcale zadać). Ależ tak! Nie potrzebuje, podobnie jak ten, który w odurzeniu realnym postrzega zmyślane jako zbędny nadmiar. Podczas gdy jest odwrotnie: fikcyjne, zmyślane, opowiedziane, uzmysławiają mi (właśnie tak! Zmuszają, abym odczuła), że istotą mojego bycia jest doświadczenie braku; że refleksja zmusza mnie do zdania sobie sprawy z tego, co mi już niedostępne, na zawsze oddalone, czego mi nie dostaje. W efekcie, jak chce Tadeusz Sławek, „u-bywając, poznaję to, czego nigdy „przedtem nie poznało” moje (zamknięte) serce”³⁶.

Pora więc na „dydaktykę braku”. Jaki pożytek płynie z tego „do-stawienia” Kertésza do Vermeera? Zobaczyć fantazmaty siebie czytającej, przymusić się do ujrzenia zmiany, rozbić tożsamość siebie opartą na trwałości funkcji (zawodowa czytelniczka). Dzięki tej parze mogę pomyśleć sobie: jestem w tej chwili pomiędzy nimi, choć nie wiem, kim była kobieta na obrazie 20 lat później. Wiem też, że nie patrzę na nie sama, a zatem „pomiędzy” nie wyczerpuje się na przestrzeni między nami. Tadeusz Sławek czytający *Czytającą...*, widzi coś, czego ja nie dostrzegam: własny ślad, w którym nie mieści się już jego stopa. Odkrywam dzięki temu fundamentalne doświadczenie nieprzyległości do siebie, jakiego doświadczam jedynie ja. Inne, niż zbanalizowane Rimbaudowskie „Ja, to ktoś inny”. Oto jestem sobą, gdyż nie pasuję do siebie, jak nikt inny; ponieważ tylko moje bycie wyznaczyło niewidoczną linię (nie)łączącą mnie z sobą.

Czytam więc (bo cóż innego mi pozostaje poza zapomnieniem), próbując wypełnić pamięcią, językiem, wyobraźnią tę przestrzeń pomiędzy wieloma „nami”. Pytam siebie, co jest źródłem woli lek-

³⁶ Ibidem, s. 252.

tury i o dziwo (tak, można być zdziwionym sobą) nie atak nostalgii, ale zawsze pragnienie nowego. (Nie do końca rozumiem, co napisałam, a wcześniej pomyślałam). Czy to znaczy, że przyszłość już była, ale przeoczyłam ją? Oczywiście! Była i będzie w nieskończonych odmianach czasu. Była, kiedy przeczytałam w 1988 roku opowieść Tadeusza Sławka o Czytającej... Była, kiedy zobaczyłam zdjęcie Kertésza w książce Alberto Manguela. Była, kiedy dostałam w ręce album *On Reading*, zawierający zdjęcia Kertésza na temat czytania, zrobione między 1915 a 1970 rokiem. Była, bo tylko wtedy może być odczytana i zrodzić pragnienie kolejnej: zarazem przyszłej, jak i powtórzonej.

Sztuka daje nam cud powtórzenia³⁷, odrobienia lub choćby odegrania tego, co przegapiliśmy. Kiedy moja stopa nie pasuje do „mojego” śladu z przeszłości, zawsze mam pod ręką niezliczone ślady do „wypробowania”, które obiecują, że jestem całością, która się „istoczy” w pamięci i czeka, aby mowa przywróciła ją życiu. Aby tak się stało, odpowiedzią na mowę pamięci musi być dotyk lektury.

Za dużo metafor. Zamienię więc tę figurę na – poręczniejsze – porównanie.

W słynnym musicalu *Koty* stara kocica Grizabella śpiewa przejmującą piosenkę *Memory*, mordowaną w tysiącach coverów. Fakt ten w pełni odpowiada lansowanej tu dialektyce powtórzenia. W tej opowieści o pokucie, odkupieniu i zmartwychwstaniu jeden z kotów ma zostać obdarzony łaską powtórnego istnienia. Jak wiemy, łaski dostępuje właśnie Grizabella. Wbrew sentymentalnej prostocie melodii, dziwna to pieśń. Jej treścią jest lament o pamięci, która sprawia ból wiedząc o pięknie młodości –

³⁷ Ciekawą formą powtórzenia lektury obrazu Vermeera jest fotografia Toma Huntera, *Woman Reading a Possession Order* z 1997, o której pisała Monika PITEK. Zob. EADEM: *Dziewczyna czytająca list przy otwartym oknie Jana Vermeera van Delft jako inspiracja dla współczesnej poezji i fotografii. Model czytania tekstów ikonicznych w szkole*. W: *Ikoniczne i literackie teksty w przestrzeni nowoczesnej dydaktyki*. Red. A. PILCH, M. RUSEK. Kraków 2015.

I can smile at the old days
I was beautiful then
I remember the time I knew what happiness was³⁸

– ale jest też źródłem popędu marzenia o powtórzeniu tego, co zapamiętane („Let the memory live again”). Kres pamięci jest zatem równoznaczny z kresem marzenia. Skoro tak, to połączone: pamięć i marzenie stoją u źródeł sztuki. Aby cud powrotu się spełnił, potrzeba tylko dotknięcia:

Pamięć blaknie
Dotknij mnie, to takie łatwe przywrócić mnie
Całą pamięci
Moich słonecznych dni.
Jeśli mnie dotkniesz, pojmiesz czym jest szczęście³⁹.

Źródłem powtarzającej lektury nie jest więc nostalgia, ale pragnienie nowego, które może nadejść tylko dzięki pamięci rozpostartej pomiędzy „nami”; treścią nowego jest marzenie o powtórzeniu tego, co zapamiętane jako piękne. Czy to wystarczy? Prawie. Potrzeba jeszcze tylko cudu. Z braku mamy sztukę i literaturę.

³⁸ T. NUNN: *Memory*;

Mogę marzyć o minionych dniach

Byłam wtedy taka piękna

Wiedziałam, czym jest szczęście

www.songlyrics.com/nunn-trevor/memory-lyrics [data dostępu: 15.06.2016].

³⁹ The memory is fading

Touch me, it's so easy to leave me

All alone with the memory

Of my days in the sun

If you touch me you'll understand what happiness is.

T. NUNN: *Memory*. Dostępne w internecie: www.songlyrics.com/nunn-trevor/memory-lyrics [data dostępu: 15.06.2016].

Wiek xx zaczął się od utopii,
a skończył na nostalgii.

S. BOYM: *Dyskomfort nostalgii*

Będąc po lekturze, jestem u jej początków.

T. PAWLUS: *O kobiecie „upadłej” w pisanie*

LEKTURA, KTÓREJ NIE BYŁO

Tak oto skonstruowaliśmy utopię czytającego powszechnie społeczeństwa. Głosi ona konieczne nadejście ery globalnego czytania (kiedyś będzie się o tym mówić jako o „Global Reading Revival”). U podstaw tej utopijnej nadziei leży Nietzscheańska wizja człowieka jako zwierzęcia chorego na prawdę o sobie samym. W szkolnym uzasadnieniu potrzeby czytania musi ta wizja sąsiadować z uzasadnieniem funkcjonalnym, ale wcale nie muszą sobie przeczyć. Przymus czytania lektur w szkole zyskuje w ten sposób głębsze uzasadnienie niż prosta pragmatyka egzaminów lub ideologia kulturalna. Egzystencjalny defekt ludzkiej istoty, czyli jej świadomość własnej kondycji, może znaleźć terapeutyczną odpowiedź zawsze wyłącznie poprzez słowa, których jednak nie mamy w dostatecznej ilości i jakości. Jak deklaruje Ryszard Koziółek:

Mamy tylko literaturę, by doskonalić myślenie, czyli świadome nazywanie i porozumiewanie się¹.

Czytają więc, powinni lub czytać będą wszyscy, ponieważ każdy chce powiedzieć coś, na co nie ma słów i zdań oraz doczekać się rozmowy o tym, co dla każdego człowieka ważne, trudne, skrywane, co wymaga cichej, intymnej relacji poprzez słowa. Postulowane czytające społeczeństwo przyszłości tworzą jednostki znajdujące się w permanentnej potrzebie lektury. Byłaby to zatem faza poprzedzająca spełnioną utopię oświeceniową, w której czytelnik po skończo-

¹ R. KOZIÓŁEK: *Dobrze się myśli literaturą*. Wołowiec 2016, s. II.

nej lekturze dysponuje zdolnościami, aby uczynić publiczny użytek ze swego rozumu. To zaś dokonuje się, według słów Kanta, przede wszystkim wobec innych czytających:

Mówiąc o publicznym użytku ze swego rozumu, mam na myśli taki jego użytek, jaki ktoś jako uczony czyni ze swego rozumu wobec całej publiczności czytającego świata².

Czym mogłoby być dziś przygotowanie ucznia przez szkołę do czynienia publicznego użytku z rozwiniętego i wykształconego rozumu, opisała wyczerpująco Martha C. Nussbaum. Byłoby to: rozwijanie zdolności uczniów do postrzegania świata z punktu widzenia innych ludzi; uczenie pozytywnych postaw wobec słabości i bezbronności własnej i innych; realna troska o innych; ćwiczenie postaw wobec inności i mniejszości, zwłaszcza tych, które budzą niechęć, a nawet wstręt; dostarczać wiedzy tam, gdzie rządzą uprzedzenia i stereotypy; kształtowanie ucznia jako samodzielnego i odpowiedzialnego podmiotu; wspieranie myślenia krytycznego i odwagi dla sprzeciwu wobec zła i kłamstwa³. Gwałtownie i niepokojąco zmieniający się na naszych oczach świat czyni tę listę niezwykle aktualną. Praktyka szkolna i wiedza o motywacjach ludzkich działań sprawiają, że patrzę na ten maksymalistyczny projekt z dozą sceptycyzmu, który każe uzupełnić takie kształcenie wzmocnieniem indywidualnej motywacji pojedynczego ucznia. Wykorzystanie przez Nussbaum klasycznej literatury oraz dialogu sokratejskiego jako modeli dydaktyki sytuacyjnej i angażującej jest pomysłem znakomitym, wymaga jednak spełnienia warunku wstępnego – czytania literatury i zdobycia na jej temat niezbędnej wiedzy. I to czytania, które będzie fortunne, tzn. przeżyte, a nie wyłącznie przyjęte jako porcja informacji o treści i formie tekstu.

² I. KANT: *Odpowiedź na pytanie: czym jest oświecenie?* W: IDEM: *Rozprawy z filozofii historii*. Tłum. T. KUPŚ. Kęty 2005, s. 45.

³ M.C. NUSSBAUM: *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*. Przeł. Ł. PAWŁOWSKI. Warszawa 2016, s. 63–64.

Stąd nasz projekt „czytającego świata” jest skromniejszy i opiera się na wykorzystaniu wartościowego defektu ludzkiej kondycji, którą od tego rozpoznania nazywamy egzystencją, a więc istnieniem świadomym swej skończoności. Defekt ten nie może być naprawiony, a jedynie usensowniony i to nie ogólnie dla całej ludzkości, ale dla każdej istoty z osobna i odrębnie. Tylko literatura mierzy się z tym niemożliwym zadaniem, wypowiadając w wierszach i opowieściach pochwałę lub przekleństwo istnień poszczególnych, nie omijając przyrody i twórców człowieka. Widać stąd, że maksymalistyczna (jak zawsze) utopia ma swój wymiar kameralny, możliwy do zastosowania w klasie. Utopia ożywia więc nie tylko marzenie o powszechnym czytaniu, ale też inne myślenie o konkretnej lekturze. Będzie jeszcze o tym mowa, ale już teraz podkreślmy, że nieustannie powracające, męczące nas często pytanie ucznia: „– Po co mi to?” lub inaczej: „– Do czego przyda mi się to w życiu?” – wymaga poważnej odpowiedzi nauczyciela. Najpierw samemu sobie. Co najważniejsze, przynajmniej jedna z możliwych odpowiedzi musi być zewnętrzna wobec wszystkich odpowiedzi doraźnych i w jakimś sensie pochodzić „spoza świata”.

W proponowanym tu uzasadnieniu metafizyki lektury, uczenie czytania literatury jest wspólnym dla nauczyciela, ucznia i tekstu opracowywaniem planu wyjścia z pułapki losu, w tym szczególnie ważnym momencie uczniowskiego dojrzewania, kiedy świat za sprawą wiedzy i rosnącej świadomości nagle zacieśnia się w murach konieczności i bezwyjściowości. Czytanie literatury nie jest spekulacją z gatunku: „co by było gdyby?”, ponieważ świat wielkich dzieł jest bogaty, złożony i precyzyjny. Mimo to jednak daje wyobraźni przekonujące scenariusze wolności nawet w – wydawałoby się – niewzruszonych okowach życiowego realizmu. Kiedy myślimy w ten sposób np. o *Don Kichocie* Cervantesa, to bez względu na to, czy „gramy” *Don Kichotem* czy *Sancho Pansą*, uczymy się i przeżywamy tę współbieżność ograniczenia i wolności, którą nazywamy ludzkim życiem. Czytelnik doświadcza razem z bohaterami ich marzeń i pragnień alternatywnego życia wobec tego, które prowadzą; doznaje

oporu rzeczy i ludzi, którzy stoją na drodze do wolności, i – mimo porażki bohaterów – czuje, rozumie, a także raduje się ich szalonym przedsięwzięciem.

Podobna spekulacja o własnym życiu na modłę literatury nie jest tylko grą, ale próbą przemyślanego i p r z e m y ś l n e g o wyzwolenia się na chwilę z doraźnego determinizmu, który każe myśleć o własnym życiu tylko jako o możliwych przesunięciach w coraz ciaśniejszych ramach polityki, biurokracji, kryzysu kultury. Rzecz jasna, łatwiej używać w ten sposób literatury nierealistycznej, która posługuje się konwencją jako oporem przed natrączywą i ograniczającą rzeczywistością. Nasze marzenia o lekturze powszechnej i emocjonalnie zaangażowanej często mają prototyp właśnie w fantazji i przygodzie, które naznaczyły w dzieciństwie nasz umysł, a teraz powracają jako wspomnienie ideału czytania. Ten stan oczekiwania na spełnienie marzenia jest awersem przynębiającego determinizmu i przejawia się często jako nostalgia. Nostalgia i lektura napędzają się wzajemnie, wywołując pragnienie powtórzenia szczęśliwych chwil bycia zaczytanym, choćby za cenę iluzji wyobraźni. W skład wypowiedzi nostalgicznej, zwłaszcza jeśli jej tematem jest utracona kraina dzieciństwa, wchodzi naznaczone tęsknotą wspomnienie lektury dziecięcej. W tęskniącym umyśle lektura ta podlega znaczącej idealizacji. Nie chodzi o określony zestaw tekstów, o kanon dziecięcej wspólnoty czytania. Obiektem nostalgicznego wspominania mogą być klasyczne książki dzieciństwa, jak *Dzieci z Bullerbyn* czy *Pan Kleks*, ale równie dobrze powieści Sienkiewicza, opowiadania Schulza czy Stachury. Idealizacji podlega bowiem sposób czytania, jego specyficzny tryb, który dobrze charakteryzuje fragment listu Brunona Schulza:

Tak czyta się najlepiej, gdy się między wiersze wczytuje siebie, własną książkę. Tak czytaliśmy za dzieciństwa, dlatego potem te same książki, ongiś tak bogate i pełne mięszu – potem, w dorosłym wieku są jak drzewa ogołoczone z listowia – z naszych doświadczeń, którymi kwitowaliśmy ich luki. Nie ma już nigdzie tych

książek, które czytaliśmy w dzieciństwie, rozwiały się – zostały nagie szkielety. Kto miałby jeszcze w sobie pamięć i mięsz dzieciństwa – powinien by je napisać na nowo, tak jak były wtedy. Powstałyby prawdziwy „Robinson” i prawdziwy „Guliwer”⁴.

Dwa wątki tej myśli warto podjąć w tym miejscu. Po pierwsze, opozycję: ciało i szkielet lektury. Schulz nie mówi o infantylnej lekturze pełnej wiary w prawdę opowieści. On mówi o stopieniu się książki z czytelnikiem. To ciało czytającego człowieka dawało ciało literom, które później oddzielone od czytającego stały się „nagim szkieletem”, „ogołoconym drzewem”. Pamięć o ucieleśnionej lekturze rodzi nostalgię za nią, która nie jest pragnieniem odzyskania czasu dzieciństwa ani tamtych książek. I czas, i książka zostały utracone bezpowrotnie, choć książki („Robinson” i „Guliwer”) istnieją przecież nadal w niezliczonych nakładach, niezliczonych bibliotek i księgarni. Mimo powszechnej dostępności nie da się ich jednak już przeczytać w taki sposób, w jaki czytaliśmy je „wtedy”. I to właśnie jest obiektem nostalgii – ten sposób czytania.

Uważam, że powinno się w ogóle czytać tylko takie książki, które człowieka gryzą i dźgają. Gdy książka, którą czytamy, nie budzi nas uderzeniem pięści w łeb, to po cóż ją czytamy? Żeby nas uszczęśliwiała, jak piszesz? Mój Boże, szczęśliwi bylibyśmy właśnie, w ogóle nie mając książek, a takie książki, które nas uszczęśliwiają, moglibyśmy od biedy pisać sami. Potrzebujemy jednak książek działających na nas jak bardzo bolesne nie-szczęście, jak śmierć kogoś, kto był nam droższy niż my sami, jak gdybyśmy zostali porzuceni głęboko w lesie, z dala od ludzi, jak samobójstwo. Książka musi być siekierą na zamrożnięte morze w naszym wnętrzu. Tak myślę⁵.

⁴ B. SCHULZ: *Księga listów*. Zebrał i przygotował do druku J. FICOWSKI. Gdańsk 2002, s. 138.

⁵ F. KAFKA: *Listy do rodziny, przyjaciół, wydawców*. Wybór, przekł. i komentarze R. URBAŃSKI przy współpracy A. URBAŃSKIEJ. Warszawa 2012,

Ton Kafki jest ostrzejszy i na pozór nie ma w nim cienia lirycznej tęsknoty, a jednak oba zapisy są przykładem nostalgii lekturowej, tzn. tęsknoty lub próby powrotu do idealizowanego stanu czytania, zwykle prostszego niż to krytyczne, za to rządzonego jasnymi zasadami. „Nostalgikowi chodzi nie tyle o utraconą przeszłość, ile o własne wyobrażenia na jej temat i uczucia z nimi związane”⁶. Choć książki naszego dzieciństwa stoją na naszych półkach, taki tryb lektury jest niemożliwy do powtórzenia, ponieważ dawny sposób czytania jest już niedostępny umysłowi dojrzałemu, czytaj: krytycznemu. Pamięć nostalgiczna nie może się domagać przywrócenia zarejestrowanego w umyśle czytania doskonałego, gdyż ów stan lektury idealnej nie był przedmiotem świadomości wówczas, kiedy miała ona miejsce. To przekonanie o stracie spowodowało pragnienie doświadczenia przeżycia czytania, które wcześniej nie było sobie świadome. Oglądane i dotykane książki dzieciństwa są pamiątką w rozumieniu Waltera Benjamina, czyli alegorią „obumarłego doświadczenia, które zwie się eufemistycznie przeżyciem”⁷. Czytelnik tęskniący do lektury dawnych książek przypomina bohatera opowiadania Płatonowa, który patrzy na miłe mu przedmioty.

Pragnął, żeby go zapamiętały i polubiły. Atoli sam w to nie wierzył. Ze wspomnień dzieciństwa wiedział, że po długiej rozłące ogląda się ze smutkiem znajome miejsca; człowiek zachował je w swoim sercu, lecz nieruchome przedmioty zapomniały o nim, już go nie poznają, jakby przeżyły bez jego udziału bujne i szczęśliwe życie, stoi więc przed nimi nieszczęsny i wyobcowany⁸.

s. 26–27 (dziękuję Ireneuszowi Gielacie za zwrócenie mi uwagi na ten fragment listu Kafki).

⁶ M. LEWICKA, M. PRUSIK, M. ZALESKI: *Nostalgia*. W: *Modi memorandi. Leksykon kultury pamięci*. Red. M. SARYUSZ-WOLSKA, R. TRĄBA. Warszawa 2014, s. 276.

⁷ W. BENJAMIN: *Park centralny*. Przeł. H. ORŁOWSKI. W: W. BENJAMIN: *Twórca jako wytwórca*. Przeł. H. ORŁOWSKI, J. SIKORSKI. Poznań 1975, s. 251.

⁸ A. PŁATONOW: *Dżan*. Przeł. I. PIOTROWSKA. W: A. PŁATONOW: *Dżan i inne opowiadania*. Warszawa 1969, s. 8.

Marzenie nostalgiczne głosi pragnienie powrotu do pewnego stanu idealnego zaczytania, które jednak jest projekcją umysłu krytycznego, który dokonał wcześniej krytyki iluzji, jakiej podlegał czytający umysł dziecka lub niewykształconego dorosłego. Teraz, nareszcie świadomi wagi marzącej wyobraźni, pragniemy zaprzeczyć własnemu odczarowaniu. Jak pisze Marek Bieńczyk:

Paradoks tych lektur polegał na tym, że ciesząc się akcją, tysiącami wspaniałych przygód, przeżywaliśmy zarazem stratę, która jeszcze nie nastąpiła (co jest samą istotą melancholii); największe wyczyny bohaterów, najwspanialsze przygody podkrążone były cieniem, robak załagał się w bujnym kwiecie. Przestrzeń między słowami bohaterów, ich gestami a przyszłością była zduszona. Żyli po coś i zarazem na nic, odjeżdżające, pyszne cienie, które później oglądaliśmy z pobożnym namaszczeniem na starych fotografiach⁹.

Byłoby to więc marzenie o doświadczeniu lektury, które nie zaszło, choć miało miejsce. Inaczej mówiąc, pragnienie czystej bezpośredniości przeżywania scen wyobraźni, pobudzonej lekturą. Czytanie nieskażone podejrzeniem literatury o grę fikcji i konwencji. Przekonanie nostalgicznego czytelnika, że kiedyś, w tzw. dzieciństwie, czytaliśmy inaczej, prowadzi do trzech strategii teoretyzowania doświadczenia czytania w dzieciństwie. Te trzy strategie retroaktywne określam jako: infantylną, krytyczną i nostalgiczną.

Pierwsza strategia, infantylna, zakłada przezwyciężenie nostalgii lub jej zaprzeczenie poprzez wykorzystanie psychologii dziecięcej do zbudowania modelu przedkrytycznego (dziecięcego, infantylnego) odbioru tekstu literackiego. Spontaniczność i bezpośredniość dziecięcej lektury jest możliwa dzięki swoistej niewiedzy, która jest wartością, a nawet w całości kontestuje edukację. Taka lektura budzi tęsknotę nie tyle za konkretnym tekstem, ile za stanem „łaski”, który możliwy był tylko wtedy, w dzieciństwie. Dojrzały, zawodowy badacz lektury dziecięcej zakłada, że ma dostęp do tego sposobu czy-

⁹ M. BIEŃCZYK: *Książka twarzy*. Warszawa 2011, s. 11.

tania, który jemu samemu stał się niedostępny za sprawą dorastania i wykształcenia. Rozważała ten problem Virginia Woolf, dla której punktem wyjścia jest następująca refleksja pióra Doktora Johnsona:

Raduję się ze współdziałania ze zwykłym czytelnikiem, po wszystkich bowiem wyrafinowanych subtelnościach i uczonych dogmatyzmach to niezdeprawowany literackimi uprzedzeniami zdrowy rozsądek zwykłych czytelników będzie ostatecznym kryterium rozdzielania tytułów do poetyckiej chwały¹⁰.

Autorka *Pani Dalloway* zdaje sprawę z sił władzy chcącej rządzić lekturą:

Jeśli wpuścimy do biblioteki autorytety, choćby najzdobniej przybrane w suknie i futra, i pozwolimy im, by dyktowały nam, co i jak mamy czytać oraz jaką wartość przypisywać temu, co czytamy, uśmiercimy ducha wolności, który jest oddechem tych sanktuariów. Prawa i konwenanse mogą nas obowiązywać wszędzie – ale nie tutaj¹¹.

Maciej Maryl w komentarzu do książki Hillisa Millera *O literaturze* również podnosi kwestię napięcia między lekturą krytyczną a bezpośrednią, zwracając uwagę na tempo obu trybów czytania:

Wszak każdy krytyk czy historyk literatury jest przede wszystkim czytelnikiem. Nawet jeżeli podejmiemy do lektury z nastawieniem badawczym, tekst może nas nagle porwać do kuszącego tańca w rytmie *allegro*, bo to jest właśnie magia literatury. Kiedy zatem pojawia się moment refleksji krytycznej? Czy należy ona do aktu lektury, czy raczej do procesu myślowego przetwarzania materiału? Zapewne jedno i drugie. I znów ta magiczna niekonkretność¹².

¹⁰ Za: V. WOOLF: *Zwykły czytelnik*. W: EADEM: *Eseje wybrane*. Przekł. M. HEYDEL, wybór i oprac. M. HEYDEL, R. SENDYKA. Kraków 2015, s. 31.

¹¹ V. WOOLF: *Jak czytać książki?* W: EADEM: *Eseje wybrane...*, s. 33.

¹² M. MARYL: *Metafizyka lektury. Czyli słów kilka o Hillisa-Millera projekcie magii dla każdego*. „Teksty Drugie” 2005, nr 5, s. 200.

Oczywiście Maryl ma rację, pisząc, że to schemat uproszczony. Nie sposób przeprowadzić granicy między czytającym umysłem krytycznym a umysłem czytającym z ufnością wobec dyskursu opowiadania.

Strategia druga, krytyczna, polega na uwolnieniu tekstów literatury dziecięcej od trybu i wieku czytania oraz wprowadzeniu tych utworów w ramy języków literaturoznawstwa. Świetnym przykładem takiej strategii jest książka Beaty Mytych-Forajter i Iwony Gralewicz-Wolny *Uwolnić Pippi*. Istotą tego podejścia jest odkrywanie i eksponowanie literackiej wartości tekstów dziecięcych oraz ich potencjału symbolicznego. Z punktu widzenia ewolucji czytelnika jest to etap dojrzałego przepracowania nostalgii, dzięki czemu tekst dojrzewa wraz z jego czytelnikiem, ujawniając tkwiące w nim „poważne” tematy i znaczenia: przemoc, zagadnienia płci kulturowej, stereotypy kolonialne i inne. Ich ujawnienie nie wymaga przyjęcia typowej perspektywy badawczej, może być efektem samego wspomnienia. Oto przykład takiej wypowiedzi krytycznej na temat lektur dzieciństwa autorstwa Leszka Kołakowskiego z wywiadu, który ukazał się 6 czerwca 2007 r. na łamach „Tygodnika Powszechnego” (w ramach cyklu „Bohaterowie wyobraźni”).

Gdy mam odpowiedzieć na pytanie o ulubionych bohaterów z literatury mojego dzieciństwa, na pierwsze miejsce wysuwa się, rzecz jasna, *Koziołek Matołek*. Ten epos Makuszyńskiego nie jest może porównywalny z „*Eneidą*” czy „*Odyseją*” – dziełami, których, przyznaję, nie czytałem w wieku lat pięciu czy sześciu, ale ma wielkie zalety. Jak w wielu bajkach, nie ma tam nic niemożliwego: mogę zjechać po pasie tęczy do Chin, mogę być porwany przez wielkiego ptaka na księżyc i tam gwarzyć z panem Twardowskim, może mi szewc przyszyć głowę ściętą za karę, gdy noszę brodę, czego nie wolno na rynku; mogę, oczywiście, spotkać smoka wawelskiego¹³.

¹³ L. KOŁAKOWSKI: O *Koziołku*. „Tygodnik Powszechny” 2007, nr 14, s. 18.

To wspomnienie jest już nierozłączne z analizą. Nostalgia niejako bada tu samą siebie i łączy się z ironią. Ironia niezwykle często towarzyszy wypowiedzi nostalgicznej, zwłaszcza osobom o podwyższonych kompetencjach krytycznych. Jak zauważa Linda Hutcheon w rozmowie z Mario J. Valdés, nostalgia często występuje w bliskim sąsiedztwie ironii, a nawet dana wypowiedź jest jednym i drugim równocześnie¹⁴. Dyskretna autoironia pojawia się we wskazanych odniesieniach gatunkowych do starożytnych eposów oraz sugestii, że dziecięca fascynacja miała swoje źródło w nieprawdopodobnych wydarzeniach, jakie spotykały bohatera. Ale to już było, formujący wpływ lektury został doceniony, natomiast czytać Koziołka ponownie nie ma powodu, chyba że dzieciom lub wnukom. Jak pisze Marek Bieńczyk, skazy na utopii pojawiały się dość wcześnie, gdyż „w wieku ośmiu czy dziewięciu lat Koziołek Matołek przestał wyrażać całość naszego jestestwa”¹⁵.

Interesuje mnie przede wszystkim strategia trzecia – pośrednia, ponieważ dostrzegam w niej model dobrej lektury w ogóle. W tej odmianie wspomnienia lektury idealnej, marzenie nostalgiczne utrzymuje napięcie między krytycznym postrzeganiem tekstu czytanego w dzieciństwie a tęsknotą za stanem przewyciężenia utraty. Wróćmy więc do nostalgii nie tylko nieprzewyciężalnej, ale pielęgnowanej. Przemysław Czapliński pozwala nam myśleć o nostalgii jako o ogólnym i powszechnie przeżywanym uczuciu tęsknoty za przeszłością¹⁶.

Ten szeroki zakres znaczeniowy nostalgii dość późno uwzględniają słowniki. Dopiero pod koniec lat 90. *Inny słownik języka polskiego*, pod redakcją Mirosława Bańki, zamieścił hasło „nostalgia”, które definiuje jako „uczucie smutku i tęsknoty do czegoś, co minęło bezpowrotnie

¹⁴ L. HUTCHEON, M.J. VALDÉS: *Irony, Nostalgia, and the Postmodern: A Dialogue*. „Poligrafias” 1998–2000, No 3, s. 18. Dostępne w internecie: <http://www.lpimentel.filos.unam.mx/sites/default/files/poligrafias/3/02-hutcheon-valdes.pdf> [data dostępu: 14.09.2016].

¹⁵ M. BIEŃCZYK: *Książka twarzy...*, s. 11.

¹⁶ Zob. P. CZAPLIŃSKI: *Wzniośle tęsknoty. Nostalgie w prozie lat dziewięćdziesiątych*. Kraków 2011.

lub jest niedostępne, a wydaje się bardzo cenne”, pomijając znaczenie, jak dotąd główne: „tęsknota za krajem, za ojczyzną”. Tym oto sposobem, *nostalgia* trafiła do synonimicznego szeregu z wyrazami *tęsknota*, *smutek*, *melancholia*, a powiedzenia w rodzaju: *nostalgia za przeszłością* czy *nostalgia za czasami minionymi* weszły powszechnie do obiegu. Jeszcze *Słownik języka polskiego* pod redakcją Witolda Doroszewskiego rejestruje *nostalgę* tylko jako „tęsknotę za krajem ojczystym”¹⁷. Wydany zaś w 1861 r. *Słownik języka polskiego* (tzw. wileński) Maurycego Orgelbranda uznawał *nostalgę* wręcz za termin medyczny, opatrując go następującą definicją: „choroba z tęsknoty za ojczyzną lub rodziną”¹⁸. Niejako powielili sens tego wyrazu pół wieku później Jan Karłowicz, Adam Kryński i Władysław Niedźwiedzki w *Słowniku języka polskiego* (*nostalgja*, „tęsknota za ojczyzną doprowadzająca do choroby”¹⁹). Rozszerzenie semantyczne wyrazu *nostalgia* nastąpiło dopiero pod koniec lat 90. Przypuszcza się, że stało się to wskutek oddziaływania na polszczyznę języka angielskiego, w którym wyrażenie *nostalgia for something* znaczy rzeczywiście „tęsknota za czymś”. Słowo to o wiele częściej występuje dziś w znaczeniu innowacyjnym niż tradycyjnym i w konsekwencji traci semantyczną spoistość. Jest nastrojem produkowanym przez świadomość upływu czasu. I choć początkowo słowo oznaczało tęsknotę za krajem rodzinnym, to wkrótce przestrzeń zamieniła się w czas. Kant zauważył przenikliwie, że ludzie, którzy wrócili do domu, wcale nie byli zadowoleni, chcieli bowiem wrócić do dawnego czasu, a nie do miejsca, które opuścili:

Potem, gdy na powrót odwiedzają swe rodzinne strony, ich oczekiwania doznają zawodu i w ten sposób oni sami zostają uleczeni.

¹⁷ *Słownik języka polskiego*. Red. W. DOROSZEWSKI. T. 5. Warszawa 1996, s. 364.

¹⁸ *Słownik języka polskiego*. Wydany staraniem i kosztem M. ORGELBRANDA. T. 1–2. Wilno 1861. Zob. Edycja elektroniczna: <http://eswil.ijp-pan.krakow.pl/>, s. 788.

¹⁹ J. KARŁOWICZ, A. KRYŃSKI, W. NIEDŹWIEDZKI: *Słownik języka polskiego*. T. 3. Warszawa 1904, s. 412.

Oni sądzą wprawdzie, że tam wszystko się zmieniło, ale faktycznie są zawiedzeni, bo nie potrafili nawet tam przywrócić swojej młodości²⁰.

Jak lapidarnie stwierdza James Philips: „Odyseusz tęskni za domem; Proust jest w poszukiwaniu straconego czasu”²¹. W jednym i drugim wypadku bohaterowie odkrywają czas jako skutek nie tylko przemijania, ale także opowiadania o minionym. Píše o tym Douwe Draaisma:

Prawdziwą fabryką nostalgii jest jednak czas, który z każdego czyni emigranta [...]. Nawet jeśli nadal pozostałeś w starym miejscu [...] również wtedy dosięgają cię reminiscencje, w tym sensie, że już od dawna nie przebywasz w kraju swojej młodości. [...] Odbywając w pamięci podróż powrotną, musisz się pogodzić z tym, że bardzo wiele istnieje jedynie w twoich wspomnieniach²².

Według Marka Zaleskiego, także w literaturze, nostalgia to rodzaj wrażliwości, która dzisiaj pojawia się częściej niż inna²³. Nostalgia umieszcza ideał w przeszłości i jest to jedyna rzecz pewna, jaką można o niej powiedzieć. Zaraz potem zaczynają się komplikacje. Raz jest figurą wyobcowania, dotkliwego braku i płynącego stąd poczucia nieprzystosowania, dziś zresztą przybierającego formy, o jakich się nie śniło twórcy tego pojęcia, medykowi Johannesowi Hoferowi z Bazylei, który w roku 1688 z dwóch greckich słów: *nóstos*: ('powrót') i *algós* ('cierpienie'), utworzył nazwę choroby, na jaką zapadali ludzie

²⁰ I. KANT: *Antropologia w ujęciu pragmatycznym*. E. DRZAZGOWSKA, P. SOSNOWSKA. Warszawa 2005, s. 85.

²¹ J. PHILLIPS: *Distance, Absence, and Nostalgia*. In: *Descriptions*. Eds. D. IHDE, H.J. SILVERMAN. Albany 1985, s. 65.

²² D. DRAAISMA: *Fabryka nostalgii. O fenomenie pamięci wieku dojrzałego*. Wołowiec 2010, s. 183.

²³ M. ZALESKI: *Formy pamięci: o przedstawieniu przeszłości w polskiej literaturze współczesnej*. Warszawa 1996.

opuszczający rodzinne strony. Najprostszą terapią był powrót do domu. Równolegle jednak jest nostalgia figurą zadowolenia, a nawet szczęścia, u źródeł których leży częściowe zapomnienie o minionej rzeczywistości, pamięć pozbawiona bólu, co pozwala wspominającemu idealizować fragmenty przeszłości.

Perypetie leksykalne dobrze obrazują problemy, jakie czyhają na literaturoznawcę próbującego pytać o status lektury z czasów dzieciństwa. Nostalgia za tymi lekturami w świetle powyższego oznaczać może chorobliwą infantylność, która próbuje zaprzeczyć przemijaniu i dorastaniu człowieka, i domaga się restytucji przeszłości jako warunku szczęścia. Równie dobrze może jednak wyrażać stan pogodzenia z własną przeszłością, którą reprezentują książki dzieciństwa. Nostalgia jako pewien przypadek czytania może wskazywać na proces i skutki osadzania się w naszej pamięci lekturowej książek poznawanych w dzieciństwie. Specyfika tego procesu polega na tym, że nie tworzą one kumulacji wraz z innymi przeczytanymi książkami, ale wyodrębniają się z naszej wewnętrznej biblioteki, naznaczone tęsknotą za stanem umysłu, który wywołały, a który jest już niemożliwy do powtórzenia. Oczywiście w heraklitejskim sensie, żadnej lektury nie można powtórzyć, ale w przypadku lektur dzieciństwa ten brak może czynić nas szczęśliwymi.

W obu wypadkach „poszukiwania utraconej lektury” mamy jednak do czynienia z osłabieniem perspektywy krytycznej, co wydaje się wręcz warunkiem niezbędnym zachowania pozytywnego obrazu lektury dziecięcej. Stoi to w konflikcie z akademickimi cechami dobrego czytania, ponieważ postawa infantyilizująca w ogóle kłóci się z poznawczą wiarygodnością. Słowo samo ma konotacje niemal wyłącznie negatywne. Utwierdza ten pejoratywny aspekt wiele krytycznych studiów na temat „dziecinnienia kultury”²⁴. Jeśli jednak

²⁴ Zob. m.in.: B.R. BARBER: *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantylizuje dorosłych i potyka obywateli*. Warszawa 2008; J. KOWAŁSKA-LEDER: *Infantylicyzacja kultury masowej*, „Dialog” 2005, nr 10.

dziecinnienie potraktujemy jako składnik dyskursu nostalgicznego, wówczas zniknie z infantylizacji ów wymiar bezkrytycznej afirmacji przeszłości, a pozostanie tęsknotą za utraconą lekturą, która to utrata naznacza czytanie dojrzałe i krytyczne pewnym niepokojem, skazą, niekompletnością i niespełnieniem, które przychodzi prawdopodobnie wraz z umiejętnością czytania znaków jako znaków, tzn. wraz z wiedzą, że świat literatury jest światem napisanym, a za jego utratę odpowiada nie czas, przemijanie, ale same litery, za którymi nie ma i nie było rzeczywistości.

Nostalgia za lekturami dzieciństwa wynika z wdzięczności za to, co Benjamin nazywa „nauką chodzenia”. Czciły książki, które nauczyły nas chodzić, czyli samodzielnie komponować znaki w poprawne całości, a wtedy one w naszych umysłach wypełniały się obrazami. Ten moment, kiedy słuchane lub sylabizowane samodzielnie słowo, a potem zdanie rozbłyśkiwało sensem i obrazem, musiał być ekstatyczny i epifaniczny. Lektura była, na pewno była, ciągiem ikonicznych rozbłyśków, eksplodujących czarnych liter, z których wytryskiwały fajerwerki twarzy, sylwetek, pejzaży, magicznych przedmiotów, ruchu. I to my sami dokonywaliśmy tej sztuki transmutacji. To było, musiało być, prawdziwie twórcze czytanie.

Czytanie krytyczne, które usiłuje ożywić lekturę zastygającą w powtórzeniach, zmierza do wywołania zbliżonego choćby stanu w obrębie uczonej racjonalności. Domagając się dziś od siebie, studentów i uczniów lekturowej inwencji, oryginalnych interpretacji, czynimy to – wierzę – w imię tamtej lektury. I nieuchronnie popadamy w rozczarowanie „już czytany”. Ważna jest jednak dynamika tego doświadczenia, niespokojny ruch między o d k r y w c z ą interpretacją i świadomością, że podróż powrotna jest niemożliwa.

Dobrym przykładem nostalgicznego powrotu do lektury dzieciństwa czy też krytycznej infantylizacji jest esej Marka Bieńczyka pt. *Winnetou* z tomu *Książka twarzy*. Esaj stanowi wspomnienie wspólnej lektury Marka i Maćka. Przywołanie lektury powieści

Karola Maya niesie z sobą obrazy przyjaźni, empatycznej relacji z ojcem, pierwszych miłosnych podbojów oraz silne przekonanie, że, dojrzewając, autor stracił wiarę w wartości, które wyznawał wraz z bohaterem. „Winnetou był wyzwaniem przychodzącym z drugiej strony, wyzwaniem nieuchwytności, zewem melancholijnej tęsknoty”²⁵ – pisze Bieńczyk, ale są to już tylko piękne frazy elegijne, gdyż „mistyczna noc dzieciństwa zaczęła się rozrzedzać. Nauczylimy się kłamać i zwodzić”²⁶. Wtedy przychodzi czas nostalgii i w głębi naszego upadku dosięga nas blask utraconego raj:

Najbardziej oczywiste kryterium, które narzucał nam wizerunek Winnetou, było wprost etyczne [...]. Winnetou przekazywał wartości podstawowe: wierność, szczerość, prawość, sprawiedliwość, szlachetność²⁷.

Czytaliśmy Winnetou jako lekcje moralności; na świecie toczyła się walka, źli dybali na dobrych, dobrzy mieli jasne dusze i ustalone zasady²⁸.

Kodeks Winnetou obowiązywał wszędzie, oddawaliśmy pomyłkowo wydaną resztę, byliśmy Idealnymi Sportowcami [...]; byliśmy gotowi ustąpić nawet przed niesprawiedliwością, by nie naruszyć wzniosłego spokoju prawdy, którą zdawało się nam w sobie nosić²⁹.

Prostota tego czytania nie ma w sobie nic uwodzicielskiego. Nie ma tu tęsknoty, rozbudzającej dziecięce pragnienie powtórzenia, które – jak pisał Freud – jest lepsze od innego, nowego³⁰. Jest raczej idealizacja czytania jako ćwiczenia etycznego, mającego bezpośred-

²⁵ M. BIEŃCZYK: *Winnetou*. W: IDEM: *Książka twarzy...*, s. 17.

²⁶ Ibidem, s. 18.

²⁷ Ibidem, s. 12.

²⁸ Ibidem, s. 13.

²⁹ Ibidem, s. 14.

³⁰ Z. FREUD: *Poza zasadą przyjemności*. Przeł. J. PROKOPIUK. Warszawa 1994, s. 33.

ni wpływ na rozmaite życiowe sytuacje. W tym właśnie widzę siłę nostalgicznej infantylizacji, która jest przypominaniem zapomnianych lekcji, jakich udzielali nam bohaterowie dziecięcych lektur. Wprowadzenie przez narratora bohatera zbiorowego czyni tęsknotę doświadczeniem ponadjednostkowym, wspólnym tym, dla których czytanie było formą kształtowania charakteru, nie tylko nabywania wiedzy i umiejętności. Jak pisze Svetlana Boym:

W odróżnieniu od melancholii, która ogranicza się do poziomu świadomości jednostki, nostalgia dotyczy związku między biografią jednostki i biografią grup i narodów – między pamięcią jednostkową i pamięcią zbiorową³¹.

W lekturze nostalgicznej, mimo bolesnego ukłucia przemijania, dostrzec możemy również mechanizmy terapeutyczne. Wspomnienie lektur dzieciństwa pozwala podtrzymać więź z sobą z przeszłości, z tym, co było i pewnie wciąż jest dla nas ważne. Wywoływanie lekturowych wspomnień przypomina o relacjach z innymi, o emocjach sprzed lat. Psycholodzy twierdzą nawet, że nostalgia oddziałuje na ludzi kojąco i poprawia stan ich zdrowia. Przypadek lektury nostalgicznej, jaki zapisał Bieńczyk, pozwala dostrzec inną jeszcze jej korzyść. Oto rozpoznajemy w niej wspólną wielu „ludziom książkowym” tęsknotę za przedkrytycznym, „dziecięcym” trybem lektury. Jak zauważyła Boym, wprowadzeniem do nostalgii jest utopia, ruch ten dobrze odzwierciedla oczekiwanie i rozczarowanie, jakich wielu z nas doznało w trakcie studiów polonistycznych. Czytanie krytyczne miało być lekturą pełną, mądrą, spełnioną. Kiedy to się nie udało, ponieważ czytaliśmy za dużo wstępów do BN-ek i streszczeń, oszukani i oszukujący porzuciliśmy utopię na rzecz nostalgii za tamtym czytaniem, które zrobiło z nas czytelników i polonistów. Nie trzeba się godzić na ostateczność tej alternatywy, ale zapętlić utopię i nostalgię tak, aby ideał dziecięcej lektury nieustannie ożywiał

³¹ S. BOYM: *Dyskomfort nostalgii. W: (Kon)teksty pamięci. Antologia*. Red. K. KOŃCZAL. Warszawa 2014, s. 330.

lub kwestionował czytanie w imię metody lub instytucji. Jaką postać przyjmowałoby takie czytanie? Zobaczmy:

Jak pan widzi, rzecz ma charakter jednocześnie erudycyjny i dziecinny. Taka nostalgiczna gra literacka, która przypomina nam stare lektury i pozwala powrócić do stanu zagubionej pierwotnej niewinności. Kiedy ludzie dojrzewają, stają się flaubertystami albo stendhalistami, opowiadają się za Faulknerem, Lampedusą, Garcíą Marquezem, Durrellem, Kafką... Zaczynamy się od siebie różnić, czasem kłócimy się. Ale jednym mrugnięciem potrafimy się porozumieć na gruncie paru magicznych książek i autorów. Dzięki nim poznaliśmy kiedyś świat literatury bez wyznawania jakichś dogmatów czy wkuwania mętnych teoryjek. To nasza prawdziwa wspólna ojczyzna: opowieści wierne nie temu, co człowiek widzi, ale temu, o czym marzy³².

Nostalgia lekturowa trawi nas zarówno jako czytelników zawodowych, jak i prywatnych, a to oznacza, że wpływa zarówno na nasze praktyki instytucjonalne, jak i na to, co myślimy o czytaniu pozaszkolnym. Nostalgia przyznaje nadwyżkę znaczeń i wartości przeszłości, pewnej przeszłości. Łączy sztukę wysoką ze sztuką popularną. Druga zwykle uwzniośla przeszłość, pierwsza subiektywizuje tę operację ironią.

Zgodnie z matrycą nostalgiczną tęsknimy do pewnej wyidealizowanej przeszłości lektury, której nadajemy większe znaczenie i wartość w stosunku do teraźniejszości. Tego rodzaju nostalgia świetnie mieści się w topice żalu za dawnymi czasami. Skoro jednak powrót

³² A. PÉREZ-REVERTE: *Klub Dumas*. Przeł. F. ŁOBODZIŃSKI. Warszawa 1998, s. 412–413. Słowa te wypowiada bohater i narrator powieści, który tak się przedstawia: „Nazywam się Boris Balkan. Przełożyłem kiedyś *Pustelnię parmeńską*. Poza tym moje artykuły krytyczne i recenzje ukazują się w przeglądach i dodatkach literackich w połowie Europy. Jestem organizatorem wykładów o literaturze współczesnej na różnych uniwersytetach letnich, opublikowałem też kilka książek na temat dziewiętnastowiecznej powieści”. (Ibidem, s. 10).

nie jest możliwy, pojawia się myśl o restytucji pewnego fragmentu przeszłości; tu: pewnego czasu lektury. Następuje niezwykle silna afektywnie kombinacja pamięci i pragnienia, która sprawia, że nie chodzi już o powrót do przeszłości, ale do interwencji w teraźniejszość za pomocą opracowanego przez pamięć i pragnienie czytania idealnego. Przeszłość nie ma statusu historycznego. Inaczej mówiąc, nie trudzi się analizą, jaka np. była kultura czytania w drugiej połowie lat 70. XX w. Osobista, wyidealizowana przez pamięć i pragnienie, wyobrażona historia czytania, zostaje teraz rzutowana w przeszłość, jako zadanie do wypełnienia przez współczesnych. Według Frederica Jamesona, najlepszym lekarstwem na patos nostalgii jest lekcja historii³³, ale, po pierwsze, historia sama jest fabryką nostalgii, a po drugie, strategia nostalgiczna selekcjonuje przeszłość i uwzniośla wybrane jej fragmenty poza kontekstem historycznym.

Tęsknota nostalgiczna manipuluje obrazami przeszłości, w której czytaliśmy wszyscy, pełni szacunku do książek i nauczycieli, kanon nie był kwestionowany, a kultura literacka funkcjonowała w harmonii z filmem i teatrem. Na tym wyimaginowanym tle zostaje ulokowana współczesność chaotyczna, wulgarna, w której prawie nikt nie czyta, bez autorytetów intelektualnych i artystycznych, zdominowana przez płaską wizualność.

Bliskie wielu, zwłaszcza polonistom, poczucie wydziedziczenia ze współczesnej kultury lub marginalizacji kultury czytania, radykalizuje nostalgię za czasem lektury. Jako z gruntu konserwatywna, nostalgia pragnie zatrzymania zmian i przywrócenia przeszłości w kształcie, którego ta nigdy nie miała. Idealizuje więc dawną wspólnotę jako doskonałą, bo czytającą więcej i lepiej niż dzisiejsza. Sprzymierza się z kulturą pamięci, jej coraz potężniejszymi instytucjami, jak muzea, obchody rocznicowe, promowane przez państwo popularne przedstawienia historyczne. Kontestowana lub parodiowana nostalgia zmienia się w resentyment lub gniew; gdy zaś zyskuje

³³ F. JAMESON: *Postmodernizm czyli Logika kulturowa późnego kapitalizmu*. Przeł. M. PŁAZA. Kraków 2011, s. 156.

władzę, może chcieć użyć przymusu, aby przywrócić dawny świat. Nie wolno nie doceniać nostalgii, kiedy ta opuszcza jednostkę i staje się afektem zbiorowym. Łączą się wtedy silnie zindywidualizowane emocje i polityka, idealizowana zostaje przeszłość, poniżona teraźniejszość. Trawiona nostalgią jednostka bez ironii i dystansu krytycznego nie może zadomowić się w nowoczesnym świecie, a próbując mimo wszystko, ma poczucie winy z powodu zdrady przeszłości. Jeszcze dwie dekady temu, cytowana Linda Hutcheon, mogła widzieć w ironicznym postmodernizmie model współistnienia afirmacji i dystansu wobec przeszłości:

Jeśli naprawdę nasza kultura jest opętana przez pamiętanie – i zapominanie – jak sugeruje zdumiewający przyrost tego, co Huyssen nazywa naszą „kulturą pamięci” z jej „nieubłaganą muzeomanią”; to być może ironia jest jednym (choć może jedynym) ze środków, za pomocą którego można stworzyć niezbędny dystans i perspektywę wobec tego popędu anty-amnezyjnego³⁴.

Ta konstatacja dotyczy również nauczyciela i nauczania, który/które przeniknięte jest/są sprzecznymi siłami: pamiętania, tradycji, nawyku, mądrego powtarzania oraz zmiany, innowacji, reformy, metod aktywizujących &c. Co dziś jest ważniejsze, gdyż obie tendencje są niezbędne? Ku czemu ma się skierować ostrze ironicznego dystansu, a ku czemu powaga i afirmacja?

Choć prowadzona tu refleksja służy zbudowaniu bardziej ogólnej tezy dotyczącej dzisiejszej sytuacji lektury, a już szczególnie przeciwna jest niecierpliwej doraźności w myśleniu o humanistyce szkolnej, to jednak – wbrew poetyce końcowego przesłania – chciałabym skupić się na bieżącej sytuacji i wyprowadzić z niej odpowiedź na powyższy dylemat.

System oświaty znów się zmienia. Zakładam, choć przychodzi mi to z trudem, że poza przyczynami *stricte* politycznymi, za proponowanymi przez ministerstwo zmianami stoi coś zewnętrznego

³⁴ L. HUTCHEON, M.J. VALDÉS: *Irony, Nostalgia, and the Postmodern...*, s. 23.

wobec gry politycznej lub interesów ekonomicznych. Zakładam znów, bo nie mam tu szansy na żadną wiedzę, że ciemnym tłem podmiotu projektującego te zmiany jest retrofuturystyczna nostalgia, która nie chce jedynie tęsknić do wyidealizowanej przeszłości, ale pragnie zrealizować ją w przyszłości. Nostalgiczny wątek zapowiedzianej reformy, dotyczący modelu kształcenia literackiego, byłby próbą twórczej restytucji rzekomego czasu, kiedy czytaliśmy wszyscy lub znacząca większość, pełni szacunku do książek i nauczycieli. Kanon, poza politycznymi chwastami, nie był kwestionowany, a kultura literacka funkcjonowała w harmonii z filmem i teatrem. Na tym wyimaginowanym tle zostaje ulokowana współczesność: chaotyczna, wulgarna, kiedy nie czyta prawie nikt, w której brakuje lub kwestionuje się autorytety intelektualne i artystyczne, a zamiast kultury literackiej w kształceniu dominuje fetysz informacji i powierzchowna wizualność. Podzielam niepokój o stan kultury i doświadczam często podobnych nostalgicznych pragnień. Nostalgia za minionym przenosi nas do lat sprzed 1999 r.³⁵. Do czasów, kiedy sama chodziłam do szkoły i kiedy zostałam nauczycielką. Ukończyłam 4-letnie liceum, w takim też rozpoczęłam pracę jako polonistka w 1990 r. Kiedy moi tegoroczni studenci uzyskają uprawnienia do wykonywania zawodu nauczyciela, obowiązywać będzie już nowa podstawa programowa. Próbuję nie myśleć doraźnie, znaleźć jakieś filary myślenia poza kapryśnością systemu. Mechanizm trwania w rytuale czy też powtórzenia z różnicą jest znany wielu nauczycielom. Rozmawiając ze studentami na temat hospitowanych lekcji, ze zdumieniem stwierdzam, że zarówno dojrzały nauczyciele mogą od 30 lat uczyć tego samego, jak i ci wykształceni w ostatnich

³⁵ W styczniu 1999 r. Sejm przyjął nowelizację ustawy o systemie oświaty, zgodnie z którą 1 września tego samego roku w miejsce dotychczasowych 8-letnich szkół podstawowych, 4-letnich liceów ogólnokształcących i 5-letnich techników oraz szkół zawodowych pojawiły się 6-letnie szkoły podstawowe i 3-letnie gimnazja. Po ukończeniu ich uczniowie mieli iść do zupełnie nowych szkół ponadgimnazjalnych, w tym do trzyletniego liceum. Szkoły ponadgimnazjalne rozpoczęły działalność 1 września 2002 r.

dwóch dekadach. Zadają te same lektury i omawiają je w niezmienny, sprawdzony przez kolejne generacje sposób. Widzę to także na zajęciach, jakby przyszli nauczyciele uczyli tak, jak sami byli uczeni. „Sąd nad Ziembiewiczem” co roku pojawia się jako pomysł na lekcję literacką. Pragnienie powtarzalności wynika chyba nie tylko z rutynowego bezwładu, ale też z pewnej wyćwiczanej przez lata formy oporu na zmiany.

A jednak coś innego, całkiem oczywistego uderza mnie w tej powtarzalności, mianowicie, że jedynym stałym elementem kształcenia pośród ciągłych zmian jest sama literatura. Mimo to pozwalamy ją stopniowo odbierać szkole, a nawet sami przykładamy do tego rękę.

Ten proces następował bez naszej woli, długo niewidoczny, choć przybierający na sile wraz z triumfem poststrukturalnej teorii literatury, z jej ważką tezą o „śmierci autora”. Interesującą wykładnię tego procesu zaproponował Pierre Bourdieu, wprowadzając rozróżnienie między *auctor* a *lector*. Nadał tym słowom, poza literalnymi, także znaczenia: „prorok” i „kapłan”. Pierwszy tworzy lub głosi dzieła oryginalne; drugi ogranicza się do wielokrotnego powtarzania komentarza autoryzowanego władzą. Głosi przekaz, którego nie stworzył, ale który ma wyrazić jakąś prawdę obiektywną jako efekt pracy innych czytelników (literaturoznawców, dydaktyków, krytyków)³⁶. Rosnąca autonomizacja i siła instytucji literatury doprowadziła do dominacji *lectora* nad *auctorem*:

Znacząca część życia intelektualnego [*lectora* – K.K.] przebiega na odwracaniu tabeli wyników, zmienianiu hierarchii tego, co ma być czytane. Po ustanowieniu, co powinno zostać przeczytane, następuje ustalenie właściwego odczytania³⁷.

³⁶ P. BOURDIEU, J.-C. PASSERON: *Reproduction in Education, Society and Culture*. Transl. from French by R. NICE. London 1990, s. 57–58.

³⁷ *Reading as a Cultural Practice: A Dialogue between Pierre Bourdieu and Roger Chartier*. Transl. T.W. REESER, S.D. SPALDING. In: *Reading Li-*

Bourdieu przenikliwie zwrócił uwagę na społeczne i rynkowe źródła niepokoju, który często trawi czytelnika, także profesjonalnego, że nie czyta „właściwie” (nowatorsko, krytycznie, erudycyjnie, deszyfrująco, podejrzliwie itp.) lub odwrotnie – że ktoś/coś chce uczynić z niego bruchomówcę powtarzającego głos którejś z instytucji. Sprowadzając tekst literacki do poligonu, na którym wypróbowuje się oręż teoretyczny, obniżyliśmy wartość czytania samej literatury w szkole i w uniwersytecie. Wbrew wyznawanym ideałom staliśmy się sojusznikami świata bez czytania. Dominujące w kształceniu kwestie praktyczne, np. tzw. katalog uczniowskich umiejętności, które uczeń powinien osiąść w związku z jakimś tekstem literackim – ostatecznie zmarginalizował sam tekst i jego lekturę. Jak pisał Dariusz Szczukowski:

Należy jednak pamiętać, że sprowadzanie interpretacji tylko i wyłącznie do kolejnej umiejętności pozwalającej oswoić i „opanować” dzieło w ramach siatki pojęć może doprowadzić do instrumentalizacji literatury³⁸.

Model pragmatyczny zwolnił nas z troski o literaturę. Już dekadę temu Anna Janus-Sitarz głosiła potrzebę „stałego przypominania o wyższości celów ogólnohumanistycznych nad doraźnym celem przygotowania uczniów do egzaminów zewnętrznych”³⁹, żeby (jak zauważa w innym miejscu) uczeń nie umacniał się w przekonaniu, „że Hamlet został napisany po to, aby czytelnik poznał budowę dra-

terature/Culture: A Translation of “Reading as a Cultural Practice”. „Style” 2002, Vol. 36, No 4: *Resources in Stylistics and Literary Analysis*, s. 671.

³⁸ D. SZCZUKOWSKI: *Nauczanie literatury jako wyzwania i wyzwanie*. W: *Polonistyka dziś, kształcenie dla jutra*. Red. K. BIEDRZYCKI, W. BOBIŃSKI, A. JANUS-SITARZ, R. PRZYBYLSKA, współpraca A. KANIA, E. STRAWA. T. I. Kraków 2014, s. 416.

³⁹ A. JANUS-SITARZ: *Szkolne strategie lektury wobec „stanu nieczytania”*. W: *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole*. Red. E. BAŃKOWSKA, A. MIKOŁAJCZUK. Warszawa 2006, s. 223.

matu i dzieje teatru elżbietańskiego, zapamiętał imiona bohaterów i umiał odtworzyć przebieg zdarzeń⁴⁰.

Nadchodzący czas pogłębi tylko ten proces, koncentrując naszą uwagę na strukturze, systemie, podstawie, wytycznych &c. W tej sytuacji ważne jest, jak poucza Tadeusz Sławek, wystrzegać się

dwóch błędów: bezmyślnego konformizmu i ślepej negacji, bowiem obydwa sposoby reakcji są dla nauczania zabójcze. Pierwszy pozbawia kształcenie ducha niezależności i czyni je dodatkiem do polityczno-biurokratycznej struktury; drugi uniemożliwia kształtowanie rzeczywistości⁴¹.

Może czas tej zmiany jest dobrym czasem na dydaktyczną *epoché*?, na radykalny gest zawieszenia nerwowego oczekiwania na zmiany, które w istocie nie zachodzą? „Z powrotem do rzeczy samych!” zwywał Husserl, postulując powrót do doświadczania świata, zamiast niekończące się rozbudowywanie jego konceptualizacji. Nasze zawołanie brzmiałoby: „Z powrotem do literatury czytanej!”, ponieważ jedynie ona jest niezmiennym obiektem naszego kształcącego zainteresowania. Jak przekonuje Ryszard Koziołek:

Należy się spierać nie o to, ile Gombrowicza ma przypadać na Sienkiewicza, ale co z nimi robić w klasie⁴².

Owszem, można wymienić Gombrowicza na Sienkiewicza, Miłosza na Herberta. I tak zostanie wielka proza i poezja. Tu się zasadniczo niewiele zmieni, co najwyżej ubędzie, ale nie dlatego, że uczniowie czytają mniej, nie potrafiąc skoncentrować się na długim tekście. Ubywa także za naszą przyczyną. Uszczuplony czas lektury wypełniamy skwapliwie wiedzą metodyczną, historyczną

⁴⁰ A. JANUS-SITARZ: *Uczeń na lekcjach (nieczytanej?) literatury*. W: *Polonistyka dziś, kształcenie dla jutra...*, s. 177.

⁴¹ T. SŁAWEK: *Uniwersytet – pożytki i powinności*. „Nauka” 2013, nr 2, s. 15.

⁴² R. KOZIOŁEK: *Do czego służy kanon lektur szkolnych*. „Gazeta Wyborcza”, 13.06.2014, s. 24.

oraz technikami interpretacji. Szczycimy się tym, że potrafimy używać rozmaitych języków teoretycznych, ale ich bogactwo i siła nie służą czytaniu literatury, lecz metodzie i jej operatorom, czyli nam. Przez lata całe, krok po kroku przesunęliśmy naszą profesję od właściwej rzeczy (literatury) ku metodzie, tracąc lub pozwalając sobie odebrać samo czytanie literatury i rozumienie jej. Popadliśmy przez to w powszechny nihilizm metodyczny. Humanistyka literacka pozostaje naszą religią, ale już rzadko wiarą. Tymczasem nic nie może jej zastąpić. Mówi do nas Tadeusz Sławek w obecności słuchających go licealistów:

Twoje znaczenie jako nauczyciela rośnie, gdy nie pozujesz na naukową bezstronność, to znaczy, gdy nie taisz swoich fascynacji. Książki, które lubisz, problemy, które uważasz za ważne dla ciebie, niech stanowią istotny punkt twojego nauczania. Wtedy bowiem widać to, co w nauczaniu jest bodaj najważniejsze: wiedza nie jest zbiorem faktów, ale skomplikowanym procesem kształtowania twoich postaw i zachowań. Czyli – jednym słowem – życia. Francuzi mają określenie na takiego nauczyciela. Mówią o nim/niej *pedagogue admiratif*⁴³.

Ponieważ nie możemy być pewni, jak ma wyglądać kształcenie humanistyczne w najbliższych latach, może należy przenieść uwagę poza obszar zainteresowania polityki edukacyjnej i zgodzić się na jej chwilowość w imię przemyślenia tego, co dla nas jest lub powinno pozostać trwałe, autonomiczne wobec każdej przemiany. Myślę, że przyszedł czas na redukcję fenomenologiczną w dydaktyce literatury, na przywrócenie w nas samych, dydaktykach, nauczycielach wiary w coś, w co wątpić nie można, co da nam apodyktyczną pewność, że posiadamy filary kształcenia humanistycznego, które opierają się doraźności.

⁴³ Tadeusz Sławek, Katowice, 1 września, 2016 (fragment wykładu inauguracyjnego dla uczniów IV Liceum Ogólnokształcącego im. Generała Stanisława Maczka w Katowicach).

Według Jacques'a Derridy, nie wolno godzić się z twierdzeniem, że idea autonomicznej humanistyki wydaje się dziś archaiczna i urojona. Przeciwnie, pisze:

podtrzymuję ideę, że przestrzeń typu akademickiego powinna być symbolicznie chroniona przez swego rodzaju immunitet absolutny, *jak gdyby* jej wnętrzu było nienaruszalne, i sądzę (kieruję to do was i poddaję to waszej ocenie, *niczym* wyznanie wiary), że ideę tę powinniśmy ponownie potwierdzić, głosić ją, stale jej nauczać⁴⁴.

W imię czego? – chce się gorzko zapytać. I Derrida odpowiada:

Idea profesji zakłada, że poza wiedzą, umiejętnością postępowania oraz kompetencją to właśnie poświadczone zobowiązanie, wolność, potwierdzona przysięgą odpowiedzialność, zaprzysiężona wiara, obligują podmiot do rozliczenia się przed wyznaczoną w tym celu instancją⁴⁵.

„Trybunał”, o którym mówi Derrida, jest odesłaniem do tego, o czym humanistyczna refleksja musi nieustannie przypominać: o idei dobra jednostki i wspólnoty. Dydaktyczna troska o człowieczeństwo jest zasadniczym przesłaniem książki Anny Janus-Sitarz *W poszukiwaniu czytelnika*. Autorka pisze:

Literatura ma do spełnienia misję. W dzisiejszych czasach – pośpiechu, konsumpcjonizmu, technicyzacji życia na wszystkich jego polach: społecznym, naukowym, prywatnym – ma przy-

⁴⁴ J. DERRIDA: *Uniwersytet bezwarunkowy*. Tłum. K.M. JAKSANDER. Kraków 2015, s. 57.

⁴⁵ Ibidem, s. 63. Inny przekład: „Sama idea profesji zakłada, że w uzupełnieniu do umiejętności zawodowych i wiedzy, kompetencji, *know-how*, głębokie zaangażowanie, wolność i odpowiedzialność zobowiązuje podmiot do tego, aby zdał z siebie sprawę przed trybunałem jeszcze bliżej nieokreślonym” (J. DERRIDA: *The University Without Condition*. In: IDEM: *Without Alibi*. Transl. P. KAMUF. Stanford 2002, s. 222).

pominać o tym, kim jesteśmy, na czym polega nasze człowieczeństwo, jak ważny w naszej egzystencji jest drugi człowiek, jak potrzebna jest zdolność do patrzenia na świat oczami innej osoby⁴⁶.

Dydaktyka lektury powinna przejąć tę refleksję i zadać sobie pytanie, co to znaczy uczyć czytania literatury nie jako aktualnego zadania do wykonania, ale jako trwałej praktyki kulturowej, realizowanej dobrowolnie, z nawyku lub spontanicznie, równolegle do obowiązku szkolnego lub poza nim. O takim zadaniu pragmatycznym szkoły i uniwersytetu pisała Teresa Kostkiewiczowa:

Programy edukacyjne powinny zachować równowagę między wstępnym przygotowaniem do zawodu a kształceniem otwierającym na bezinteresowną potrzebę wiedzy i rozwoju intelektualnego⁴⁷.

Powody, dla których czytamy literaturę, są rozmaite, ale szkoła eliminuje większość z nich na rzecz nauki czytania funkcjonalnego z perspektywy systemu oceniania czytelniczych kompetencji. Tymczasem, podkreśla przywoływany już Szczukowski:

Każda lektura jest wyzwaniem – tekst literacki wymaga od nas przyjęcia określonej pozycji interpretacyjnej, ale jest też wyznaniem tego, iż tekst, który interpretujemy, jakoś nas obchodzi⁴⁸.

W szkole czytamy literaturę z innymi, osobno i razem równocześnie, gdyż literatura ma tę zdolność, którą wypowiedziała Virginia Woolf, pisząc o czytaniu Thomasa Hardy'ego:

⁴⁶ A. JANUS-SITARZ: *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*. Kraków 2016, s. 7.

⁴⁷ T. KOSTKIEWICZOWA: *Czy świat potrzebuje humanistów? W: Polonistyka dziś, kształcenie dla jutra...*, s. 29.

⁴⁸ D. SZCZUKOWSKI: *Nauczanie literatury...*, s. 416.

Czytamy oddzielnie, więc i jakbyśmy byli raczej pojedynczymi mężczyznami i kobietami, a nie grupą, którą łączą wspólne upodobania⁴⁹.

Szkoła łączy te lektury, nadaje im sens wspólny. Zachowuje jednostkowe doświadczenia czytania, ale odbiera im egoizm czystego subiektywizmu i pragmatyzm celu. W imię czego ma to robić, w imię jakiej instancji, jakiego trybunału? – zapytajmy znowu. Wojciech Smarzowski, odpowiadając na pytanie, jak to się dzieje, że możliwe są czyny opowiadane w filmie *Wołyń*, wyraża przypuszczenie, które zaraz kontruje, ale ją przejmuję i trzymam bez zaprzeczenia:

Dzikość idzie z człowieka. [...] Pewnie mniej tej dzikości zbiera się u tych, którzy czytają książki, a więcej u tych, którzy książek nie czytają, chociaż jest w filmie *Wołyń* scena, która temu przeczy⁵⁰.

W tym miejscu moich rozważań mnie samej majaczy zarys owej instancji, którą Derrida czynił jedynym autorytetem humanistyki. Nie jest naszą troską, aby uczniowie czytali cokolwiek, ani to, żeby dowodzić ważności klasycznych książek ich doraźną aktualnością, która sprawia, że – jak stwierdził Henryk Markiewicz – „na uniwersalne transportujemy to, co dzisiaj zdaje się nam aktualne”⁵¹.

Zatroskani o przyszłość lektury literackiej w szkole nie powinniśmy jednak skupiać się na postulowaniu nowego zwrotu w humanistyce, „zwrotu dydaktycznego” na przykład albo rzucać się jeszcze intensywniej do pracy nad transmisją nowych języków humanistyki do dydaktyki szkolnej, celem wyniesienia na ich „plecach” szkolnej literatury na poziom ponowoczesnej bądź tylko aktualnej metodologii literaturoznawczej. Ambitny nauczyciel języka polskiego, jeszcze

⁴⁹ V. WOOLF: *Zwykły czytelnik...*, s. 28–29.

⁵⁰ „Dzikość idzie z człowieka”. Rozmowa z Wojciechem Smarzowskim o jego filmie *„Wołyń”*. „Polityka” 2016, nr 39, s. 78–79.

⁵¹ Antropologia sojuszników literatury? Z prof. Henrykiem Markiewiczem rozmowa Łukasz Tischner. „Znak” 2009, nr 653.

jako student lub doktorant, próbuje lub będzie próbował odwracać szkolną lekturę w stronę kolejnych zwrotów (kulturowego, performatywnego, etycznego, poskolonialnego &c.) i w efekcie taka wirująca postawa przyprawi go o zawrót głowy, niepewność i znużenie nadmiarem teoretycznych propozycji: „jak czytać literaturę?”.

Odnowa lub rewizja metodyki nauczania lektury będzie postępować wraz z przemianami teorii literatury, ale nie tam szukałabym źródeł kryzysu humanistyki szkolnej i szans jego przezwyciężenia. Paradoksalnie bogactwo języków interpretacji obniżyło rangę samej lektury. Interpretacja rozumiana jako wypowiedź o znaczeniu tekstu zdominowała samą jego lekturę, a przynajmniej jej przeddyskursywny etap. Obciążeni nauką coraz większej liczby języków do interpretowania lektury, nie mamy już sił i czasu na nią samą. Co więcej, przestaje być ważne, co czytamy w szkole i na uniwersytecie, natomiast kluczowe staje się „jak”. Luksus nadmiaru owocuje niepewnością, co wybrać i zamiast cieszyć nas bogactwem możliwości przygnębia, a nawet prowadzi do przekonania o kryzysie wartości samej humanistyki literackiej. W tym miejscu proces przemian humanistyki akademickiej splata się z indywidualną historią czytelnika i zmienia obraz kryzysu w naturalną przemianę czytających umysłów. Alberto Manguel w rozmowie z Grzegorzem Jankowiczem tak o tym mówi:

Gdy byłem młody, myślałem o tym, że nie będę w stanie przeczytać wszystkich książek, na które mam ochotę, potwornie mnie przygnębiała. Ale dziś mam sześćdziesiąt trzy lata. Inaczej patrzę na biblioteczne katalogi, na olbrzymie stosy książek na moim biurku. Coraz częściej myśl o niemożliwości przeczytania wszystkiego wywołuje u mnie poczucie ulgi⁵².

Ten niewinny fragment ma w sobie niepokojącą, choć niemal niedostrzegalną nutę – nutę zmęczenia. Nie chodzi o niemożliwy do

⁵² G. JANKOWICZ: *Życie na poczytaniu. Rozmowy o literaturze i reszcie świata*. Wrocław 2016, s. 369.

wyczerpania nadmiar lektury, ale o niekończące się poszukiwanie „tego doświadczenia” lektury, o którym już wiemy, że nie prowadzi do niego ani nostalgia za niewinnością, ani ironia wyrafinowanej teorii. Wiemy już raczej na pewno, że nie dostarczy nam tych przeżyć kolejny zwrot metodologiczny. Pozostaje zatem formułowany wcześniej postulat powrotu do czytania samego, który opiera się na próbach zawieszenia prymatu dydaktyki nad lekturą. Tym bardziej uzasadniony, że oparty na trwałej niepewności o to, co dzieje się z czytelnikiem podczas lektury, swoistej gry z książką, jak pisze o tym Andrzej Dróżdż:

Co zostaje po przeczytaniu książki, gdy minie dzień, dwa, a co, gdy minie rok? Czy to będzie wciąż ta sama książka? Jeśli dzisiaj wydaje się nam, że wygraliśmy grę w książkę, to za miesiąc przyznamy się już do porażki, niewiele pamiętając z minionej lektury. Tej gry nigdy się jednak nie wygrywa. Tę grę się *TOCZY*, jak Syzyf toczy swój głaz⁵³.

Nam jednak idzie o Syzyfa szczęśliwego, trzeba więc powrócić do przywołanego już raz w tej książce Husserla jako patrona radykalnego zwrotu w XX w. (a jednak zwrotu!). Jego zasadnicza rewizja filozofii poznania jest dla mnie inspirująca głównie z racji końcowego etapu, do którego dotarł on w latach 30. Rzecz znamienna, że doskonaląc filozofię według wzorca nauk ścisłych, Husserl u schyłku życia skupił swoje zainteresowania na świecie życia codziennego, który, jego zdaniem, powinien stać się najważniejszym obiektem badań filozoficznych. Walcząc z psychologizmem i naturalizmem, Husserl ulepszał i oczyszczał fenomenologiczne narzędzia, aż przestały one pasować do doświadczenia żyjącego, czującego i myślącego człowieka, aby na koniec swej drogi filozoficznej uznać w refleksji nad życiem codziennym jednostki kluczowe miejsce projektu odnowy europejskiej tradycji humanistycznej.

⁵³ A. DRÓŻDŻ: *Książka w świecie utopii*. Kraków 2006, s. 103.

Podobny efekt – z zachowaniem różnic i proporcji – osiągnęliśmy w dydaktyce lektury. Wbrew sobie samym, wsparliśmy postępujący spadek czytelnictwa, dając pośrednio do zrozumienia, że czytać nie trzeba, wystarczy wiedzieć. Szkoła sprzyja alienacji czytania, ponieważ to wiedza o lekturze jest funkcjonalna, nie zaś sama praktyka i doświadczenie czytania. Nie potrafimy albo nie widzimy potrzeby, aby w szkolnej dydaktyce czytania literatury przywrócić związek między lekturą a żywym doświadczeniem czytelnika. Wykształciliśmy w naszych uczniach umiejętności operacyjne, jakich dokonują na tekstach literackich, ale przestaliśmy kształtować doświadczenie czytania oraz współtworzyć wspólnotę czytających ludzi. Współtworzymy kryzys, nie potrafiąc przekonująco określić powodów, dla których powinniśmy w szkole, wspólnie z uczniami, przeczytać ważne, polskie i światowe książki literackie. Miotamy się więc między nostalgią i utopią. Dręczymy ułudami czasu minionego, kiedy czytali niemal wszyscy i to czytali „prawdziwie”, a kiedy udręka jest nie do zniesienia, wyglądamy przyszłości, z której wyłoni się lepszy świat, nowi czytelnicy, którzy wreszcie zrozumieją, że czytanie literatury jest bardzo ważne.

To pomieszanie, którego nie należy się wyzbywać, gdyż ożywia nieustannie pragnienie czytania, wspaniale uchwycił Walter Benjamin w szkicu *Rozpakowując swoją bibliotekę*, gdzie przeprowadził olśniewające studium kolekcjonera książek i czytelnika w jednej osobie:

dla kolekcjonera – a rozumiem przez to prawdziwego kolekcjonera, kolekcjonera, jakim powinien być – posiadanie jest najbardziej intymną relacją, jaką można mieć z przedmiotem. Nie jest tak, że one trwają w nim; to on jest tym, który żyje w nich. Oto więc przed wami jedno z jego domostw, które mu wzniosłem, używając książek jako budulca, a on zaraz zniknie w środku, gdyż tylko tam pasuje⁵⁴.

⁵⁴ W. BENJAMIN: *Unpacking My Library. A Talk about Book Collecting*. In: IDEM: *Illuminations*. Ed. and introduction H. ARENDT, transl. H. ZOHM. Nowy York 1969, s. 67.

Wbrew pozorom, nie stanowi to obrazu uciekiniera do utopii wszechogarniającej lektury. Czytanie jest powtarzaniem życia, własnego i innych, w odświeżonej, intensywnej postaci. Komentując eseje Benamina, Michał P. Markowski pisze w tym duchu:

„Odnowić stary świat” – oto marzenie, które nachodzi mnie, gdy zabieram się do pisania o literaturze, bowiem świat, w którym żyjemy, w którym ja żyję, świat, w którym rozwija się nasza egzystencja, z każdą chwilą staje się stary i domaga się nieustannej odnowy⁵⁵.

Bez lektury, nowej lektury, nowych czytelników, nie ma nadziei na odnowienie dawnych książek, a bez nich – na odnowienie świata, który – bez literatury – ma skłonność do zastygania w formach znanych i przewidywalnych. Trzeba znów w szkole zacząć czytać książki. To jest najbardziej rewolucyjny postulat dydaktyki lektury. Czytać, jakby nigdy nic takiego się nie czytało, bo też w istocie się nie czytało z tymi młodymi ludźmi, tych książek, w tych czasach. W samym jądrze kryzysu czytelnictwa w Polsce, w szkole, w której nie trzeba przeczytać żadnej książki, aby zdać kolejne egzaminy, w świecie, który nie ceni ludzi odczytanych – poczytajmy literaturę w szkole. Naszym wrogiem jest znużenie rzekomym nadmiarem informacji i obrazów, podczas gdy coraz wyraźniej odczuwamy brak słów, którymi moglibyśmy wspólnie wypowiedzieć niepojmowalny związek naszych odrębnych przeżyć i doświadczeń z dziejącymi się na naszych oczach wydarzeniami i procesami globalnymi.

Mamy jednak dobro, którego nie utraciliśmy, a jedynie zwątpiliśmy w jego aktualną wciąż wartość. Mam na myśli wspólne czytanie literatury. Wielu z nas tak czyni lub czyniło, tu i na świecie. Magdalena Heydel, pisząc o zajęciach uniwersyteckich prowadzonych w Anglii przez Wilfrieda Sebald, przywołuje znaczący dla mnie element jego dydaktyki:

⁵⁵ M.P. MARKOWSKI: *Humanistyka i egzystencja, czyli dlaczego zajmujemy się literaturą?* „Wielość” 2009, nr 5–6, s. 78.

Przez trzydzieści lat pracy w UEA Sebald prowadził seminaria germanistyczne i komparatystyczne, otwarte także dla studentów nie znających niemieckiego. Wśród jego kursów było konwersatorium dotyczące twórczości Franza Kafki, na które tak zapraszał studentów:

„W trakcie tego kursu spróbujemy przyjrzeć się »życiu i twórczości« Franza Kafki, unikając, na ile to tylko możliwe, streszczeń oraz pułapek nadmiernie przerośniętej literatury sekundarnej. Chciałbym zachęcić osoby, które zdecydują się na ten kurs, by w czasie wakacji czytały KAFKĘ z cierpliwością i uporem, jakie tylko umieją w sobie wzbudzić”⁵⁶.

Naszą chorobą jest zmęczenie nadmiarem znaków, obrazów, słów, których nie sposób już więcej pragnąć, ani pragnąć nie trzeba. Ten moment proroczco przewidział Edmund Husserl. 7 maja 1935 r. wygłosił w Wiedniu słynny odczyt pt. *Kryzys europejskiego człowieczeństwa a filozofia* i skierował go do bardzo konkretnego adresata, mimo iż podjął w nim kwestie najbardziej uniwersalne: do niemieckiego czytelnika z roku 1935. Znaczenie tego odczytu było wielokrotnie komentowane, także w polskim piśmiennictwie filozoficznym⁵⁷, mnie jednak interesują dwa fragmenty, które zbiegają się z próbą szkicowego choć zaprojektowania uzasadnienia czytania literatury w szkole i po ustaniu obowiązku szkolnego. Wspólne jest nam więc przekonanie, że kryzys humanistyki narasta i wykracza poza jego

⁵⁶ M. HEYDEL: *Sebald w Anglii*. „Dwutygodnik” 2012, nr 79. Dostępne w internecie: <http://www.dwutygodnik.com/artukul/3352-sebald-w-anglii.html> [data dostępu: 19.10.2016]. Arkadiusz Żychliński, u którego znalazłam tę informację, komentuje postępowanie Sebald: „Czy to nie całkiem współczesny paradoks: prowadzący seminarium na temat Kafki zachęca studentów przede wszystkim do... czytania Kafki – ponieważ inaczej fakt, że będą go czytać, może nie być wcale oczywisty” (A. ŻYCHLIŃSKI: *Laboratorium antropofikcji. Prolegomena*. „Teksty Drugie” 2014, nr 1, s. 80).

⁵⁷ D. BĘBEN, M. PLES-BĘBEN: *Husserl w Polsce. Bibliografia 1895–2010*. Katowice 2013.

trwałe przejawy, będące efektem samoodnowy humanistyki. Pisz więc Husserl:

Istnieją tylko dwa wyjścia z kryzysu europejskiego sposobu istnienia: upadek Europy przez wyobcowanie ze swego własnego racjonalnego sensu życiowego, popadnięcie we wrogość wobec ducha i barbarzyństwo, albo też odrodzenie Europy z ducha filozofii przez heroizm rozumu przewyciężającego ostatecznie naturalizm. Największym niebezpieczeństwem Europy jest zmęczenie⁵⁸.

Lekceważenie lub pogarda dla własnego dziedzictwa duchowego oznacza dla Husserla dużo więcej niż zwykle lekceważenie „niepraktyczności” nauk o duchu. Oznacza utratę sensu i racji oraz obsunięcie się w naturalistyczne wyjaśnianie istnienia, co świadczy o wyłącznym panowaniu kryterium biologicznego i ekonomicznego triumfu nad innymi. Tym, co nam szczególnie grozi – ostrzega Husserl – jest zmęczenie, które nie pozwala pracować nad rozwiązaniem coraz bardziej złożonych problemów, i budzi tęsknotę do metod szybkich, które zawsze wymagają przemocy. Drugi, bliski mi wątek odczytu dotyczy racji, w imię których mamy nadal praktykować wiarę w dziedzictwo humanistyki. Wypowiada to w paradoksalnym wyznaniu:

Oczywiście wiem, do czego zmierzam, gdy mówię o filozofii, wiem, co jest celem i polem mojej pracy. A przecież nie wiem⁵⁹.

Nie wiemy wszystkiego, a mimo to musimy o tym mówić, ponieważ niepokoiśmy się o naszą przyszłość. Aby więc móc to robić, czyli myśleć o sobie i świecie bez dostatecznej wiedzy o nich, dysponujemy zmyśleniami o przeszłości i przyszłości. Zmyślenia lub fikcje są każdemu z nas niezbędne, także najbardziej zdyscyplinowanemu filozofowi:

⁵⁸ E. HUSSERL: *Kryzys europejskiego człowieczeństwa a filozofia*. Przeł. i wstępem opatrzył J. SIDOREK. Warszawa 1993, s. 51.

⁵⁹ Ibidem, s. 105.

każde „zmyślenie” służy mu i może służyć do zrozumienia siebie samego i swoich zamierzeń, do zrozumienia innych, ich „zmyśleń” i ich zamierzeń, i w końcu do zrozumienia tego, co jest najbardziej wspólne⁶⁰.

Literatura i filozofia, których czytania uczymy w szkole i na uniwersytecie, są właśnie tym rodzajem „zmyśleń”, które przygotowują nas na czasy, kiedy inne rodzaje wiedzy okazują się nieodpowiednie lub wręcz bezużyteczne. Groza II wojny światowej i dalsze dzieje XX w. wypełniły „zmyślenia” Husserla konkretną i przerażającą treścią, ale nie chodzi przecież o to, aby strachem przed historią skłaniać do czytania lektur. Sięgam więc po refleksję nową, która dostarcza równie istotnej motywacji do uporczywego trwania przy poważnym czytaniu literatury w szkole.

W książce *Poruszona mapa* Przemysław Czapliński zaproponował niezwykle inspirującą syntezę topograficznych wyobrażeń stworzonych przez autorów współczesnych. Wynika z niej, że dojmującym doświadczeniem współczesności jest brak powiązania wyobrażeń o przyszłości z jakimkolwiek „stałym lądem” – tradycji, geopolityki, wspólnych wartości. Według autora, właśnie literatura dostarcza w tym względzie najwięcej materiału do przemyśleń:

Na tym polegał sens czytania zaproponowany w niniejszej książce: zapytać literaturę, jakie narracje mogłyby nas połączyć z sąsiadami, skoro dotychczasowe pękają⁶¹.

Czapliński nie ma wątpliwości, że współczesnego świata nie opisuje już mapa stała (granice polityczno-administracyjne) ani płynna (przepływy ludzi, kapitału, idei, informacji), ale „mapa lotna”, która

przedstawia wyłącznie to, co dzieje się w danej chwili – przemieszczanie się frontów pogodowych, ruch wiatrów, oscylacje

⁶⁰ Ibidem, s. 106.

⁶¹ P. CZAPLIŃSKI: *Poruszona mapa. Wyobrażenia geograficzno-kulturowa polskiej literatury przełomu XX i XXI wieku*. Kraków 2016, s. 400.

temperatur, opady deszczu, osiadanie pyłów. Reszta rzeczywistości lotnej to mapowanie niepewności, kartografia klimatycznych prognoz, nadziei i lęków. Można panować nad ziemią, można też w jakiejś mierze kontrolować przepływy, nie można jednak panować nad rzeczywistością lotną⁶².

W świecie takich doświadczeń i wyobrażeń dojmująca staje się potrzeba stałego punktu podparcia dla wyobraźni i rozmowy. Jeśli polonistka szkolna chce uczestniczyć w pracy przygotowania młodych ludzi do podjęcia wysiłku rozumienia świata, w jakim żyją, to wciąż dysponujemy ku temu znakomitym instrumentem, jakim jest literatura, jej czytanie i rozmowa z jej pomocą. Przenikliwe i sugestywne metafory topograficzne Czaplińskiego, którymi wzmacnia swoje profesjonalne diagnozy, właśnie z literatury czerpią siłę wyrazu i znaczenia. Odnalezione tam pokazują nie tylko siłę literatury, ale także wspólnotę doświadczeń ponad wiekami. Czyż niepewność map stałych i płynnych nie udzieliła się już romantykom, którzy inaczej, a przecież jakoś podobnie unosili się na przemian ku górze i dołowi, niepewni, gdzie znajduje się ich właściwa ojczyzna: w przeszłości umarłych, w zrujnowanej politycznie teraźniejszości czy w nieodgadnionej przyszłości? Odkrywając wspólnotę tego chybotliwego polskiego trwania, mamy szansę – wspólnie z Czaplińskim i z naszymi uczniami – nazwać nasze inne i nowe doświadczenie, dzięki temu samemu wciąż wierszowi Mickiewicza:

Niepewny, czyli szklanna spod twej stopy
Pod niebo idzie równina,
Czyli też niebo swoje szklanne stopy
Aż do nóg twoich ugina:

Gdy oko brzegów przeciwnych nie sięga,
Dna nie odróżnia od szczytu,

⁶² Ibidem, s. 407.

Zdajesz się wisieć w środku niebokręga.
W jakiejś otchłani błękitu⁶³.

Racja, w imię której skłaniamy siebie nawzajem do czytania wielkiej literatury, musi być jasna i nieodparta, i taką chcę usłyszeć w bliskiej mi szkolnej polonistyce. Szkoła czytająca mówi nauczycielom i uczniom: tu nie czytamy wyłącznie dla siebie, tu czytamy dla lepszego świata. W dążeniu do współtworzenia czytającego społeczeństwa, niech ożywia nas utopia, a nie tylko nostalgia za czasem lektury, którego nigdy nie było w postaci, o jakiej śnimy.

Lektura w szkole jest zawsze przyszłością, tym co jest do przeczytania, na nowo, z nowymi ludźmi, inaczej. Czas lektury, to czas przyszły niedokonany.

⁶³ A. MICKIEWICZ: *Świtez. Ballada. Do Michała Wereszczaki*. W: IDEM: *Utwory wybrane*. T. I: *Wiersze*. Warszawa 1955, s. 35.

BIBLIOGRAFIA

- A Translation of "La Lecture: Une Pratique Culturelle". Débat entre Pierre Bourdieu et Roger Chartier. *Pratiques de la lecture*. 1985. Ed. R. CHARTIER. Paris 1993.
- ANTONIK D.: Audiobook. „Teksty Drugie” 2015, nr 5.
- Antropologia sojuszniczką literatury? Z prof. Henrykiem Markiewiczem rozmawia Łukasz Tischner. „Znak” 2009, nr 653.
- ARENDT H.: *Kondycja ludzka*. Tłum. A. ŁAGODZKA. Warszawa 2000.
- ATTRIDGE D.: *Jednostkowość literatury*. Przeł. P. MOŚCICKI. Kraków 2007.
- AUDEN W.H.: *Ręka farbiarza i inne eseje*. Przeł. H. KRZECZKOWSKI. Warszawa 1988.
- AUGÉ M.: *Nie-Miejsca. Wprowadzenie do antropologii nadnowoczesności*. Przeł. A. DZIADEK. „Teksty Drugie” 2008, nr 4.
- AUGUSTYN, św.: *Wyznania*. Przeł. Z. KUBIAK. Kraków 2007.
- AUSTER P.: *Trylogia nowojorska*. Przeł. M. KŁOBUKOWSKI. Warszawa 2001.
- AUSTER P., JANKOWICZ G.: *Lata walki i chwile radości*. „Tygodnik Powszechny” 2014, nr 45.
- AVIV R.: *The Philosopher of Fillings*. „The New Yorker”, 25.07.2016.
- BACHELARD G.: *Poetyka marzenia*. Przeł. L. BROGOWSKI. Gdańsk 1998.
- BAL M.: *A gdyby tak? Język afektu*. Przeł. M. MARYL. „Teksty Drugie” 2007, nr 1/2.
- BAL M.: *A gdyby tak? Język afektu*. Przeł. M. MARYL. „Teksty Drugie” 2009, nr 3.
- BAL M.: *Wędrujące pojęcia w naukach humanistycznych*. Przeł. M. BUCHOLC. Warszawa 2012.
- BALCERZAN E.: *Literackość*. Toruń 2013.

- BALCERZAN E.: *Perspektywy poetyki odbioru*. W: *Problemy socjologii literatury*. Red. J. SŁAWIŃSKI. Wrocław 1971.
- BALCERZAN E.: *Przez znaki*. Poznań 1972.
- Balthus. *Samotny wędrowiec w krainie malarstwa*. Rozmowy z Françoise Jaunin. Przeł. K. ZABŁOCKI. Warszawa 2004.
- BARBER B.R.: *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantylizuje dorosłych i połyka obywateli*. Warszawa 2008.
- BARTHES R.: *Czytanie Brillat-Savarina*. Przeł. E. WIELEŻYŃSKA. W: R. BARTHES: *Lektury*. Przeł. K. KŁOSIŃSKI, M.P. MARKOWSKI, E. WIELEŻYŃSKA. Wybrał, oprac., wstępem opatrzył M.P. MARKOWSKI. Warszawa 2001.
- BARTHES R.: *Krytyka i prawda*. Przeł. W. BŁOŃSKA. W: *Współczesna teoria badań literackich za granicą*. Antologia. T. 2: *Strukturalno-semiotyczne badania literackie: literaturoznawstwo porównawcze: w kręgu psychologii głębi i mitologii*. Oprac. H. MARKIEWICZ. Kraków 1972.
- BARTHES R.: „Przez długi czas kładłem się spać wcześniej”. Przeł. M.P. MARKOWSKI. W: R. BARTHES: *Lektury*. Przeł. K. KŁOSIŃSKI, M.P. MARKOWSKI, E. WIELEŻYŃSKA. Wybrał, oprac., wstępem opatrzył M.P. MARKOWSKI. Warszawa 2001.
- BARTHES R.: *Przyjemność tekstu*. Przeł. A. LEWAŃSKA. Warszawa 1997.
- BARTHES R.: *Śmierć autora*. Przeł. M.P. MARKOWSKI. „Teksty Drugie” 1999, nr 1/2.
- BARTOSZYŃSKI K.: *Odbiór a konwencje literackie*. W: *Teoretycznoliterackie tematy i problemy*. Red. J. SŁAWIŃSKI. Wrocław 1986.
- BAUDELAIRE Ch.: *Malarz życia nowoczesnego*. W: IDEM: *Rozmaitości estetyczne*. Wstęp i przekł. J. GUZE. Gdańsk 2000.
- BELAVAL Y.: *Psychoanaliza, literatura, krytyka*. Przeł. J. LEKCYŃSKA. W: *Psychoanaliza i literatura*. Wybór, red. i oprac. P. DYBEL, M. GŁOWIŃSKI. Gdańsk 2001.
- BENJAMIN W.: *Berlińskie dzieciństwo około roku tysiąc dziewięćsetnego*. Przeł. A. KOPACKI. „Literatura na Świecie” 2001, nr 8–9.
- BENJAMIN W.: *Dziennik moskiewski*. Przeł. B. BARAN. Warszawa 2012.
- BENJAMIN W.: *Park centralny*. Przeł. H. ORŁOWSKI. W: W. BENJAMIN: *Twórca jako wytwórca*. Przeł. H. ORŁOWSKI, J. SIKORSKI. Poznań 1975.

- BENJAMIN W.: *Tezy historyzoficzne*. W: IDEM: *Twórca jako wytwórca*. Przeł. H. ORŁOWSKI, J. SIKORSKI. Poznań 1975.
- BENJAMIN W.: *Ulica jednokierunkowa*. Przeł. A. KOPACKI. Warszawa 1997.
- BENJAMIN W.: *Unpacking My Library. A Talk about Book Collecting*. In: IDEM: *Illuminations*. Ed. and introduction H. ARENDT, transl. H. ZOHN. New York 1969.
- BENJAMIN W.: *Źródło dramatu żałobnego w Niemczech*. Przeł. A. KOPACKI. Warszawa 2013.
- BENNETT S.: *Performing Nostalgia: Shifting Shakespeare and the Contemporary Past*. London 1996.
- BĘBEN D., PLES-BĘBEN M.: *Husserl w Polsce. Bibliografia 1895–2010*. Katowice 2013.
- BIAŁOSZEWSKI M.: *Mylne wzruszenia*. W: IDEM: *Utwory zebrane*. T. I. Warszawa 1987.
- BIELIK-ROBSON A.: *Inna nowoczesność. Pytania o współczesną formułę duchowości*. Kraków 2000.
- BIELIK-ROBSON A.: *Podglądanie, czyli głód rzeczywistości*. Dostępne w internecie: <http://www.tygodnik.com.pl/kontrapunkt/44/bielik.html> [data dostępu: 26.03.2016].
- BIEŃCZYK M.: *Gruba*. W: IDEM: *Jabłko Olgi, stopy Dawida*. Warszawa 2015.
- BIEŃCZYK M.: *Książka twarzy*. Warszawa 2011.
- BIEŃCZYK M.: *Winnetou*. W: IDEM: *Książka twarzy*. Warszawa 2011.
- BLANCHOT M.: *Przestrzeń literacka*. Przekł. i posłowie T. FALKOWSKI. Warszawa 2016.
- BLANCHOT M.: *Tomasz Mroczny*. Przeł. A. WASILEWSKA. W: M. BLANCHOT: *Tomasz Mroczny. Szaleństwo dnia*. Przeł. A. WASILEWSKA, A. SOSNOWSKI. Wrocław 2009.
- BOLTER J.D.: *Przestrzeń pisma. Komputery, hipertekst i remediacja druku*. Przeł. A. MAŁECKA, M. TABACZYŃSKI. Kraków–Bydgoszcz 2014.
- BOOTH W.: *The Company We Keep. An Ethics of Fiction*. Berkeley 1988.
- BORTNOWSKI S.: *Jak uczyć poezji?* Warszawa 1998.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C.: *Reproduction in Education, Society and Culture*. Transl. from French by R. NICE. London 1990.

- BOYM S.: *Dyskomfort nostalgii*. W: (Kon)teksty pamięci. Antologia. Red. K. KOŃCZAL. Warszawa 2014.
- BRADBURY R.: *451 Fahrenheita*. Tłum. A. KRASKA. Warszawa 1993.
- BRAIDOTTI R.: *Po człowieku*. Przeł. J. BEDNAREK, A. KOWALCZYK. Warszawa 2014.
- BRZECZWA J.: *Akademia Pana Kleksa*. W: IDEM: *Pan Kleks*. Warszawa 1985.
- BRZOSTEK D.: *Tyrania oka, pokora ucha*. „Teksty Drugie” 2015, nr 5.
- BÜCHNER G.: *Lenc*. Przeł. K. IŁŁAKOWICZÓWNA. [B.m.w.] 2011.
- BURZYŃSKA A.: *Lekturografia. Filozofia czytania według Jacques'a Derridy*. „Pamiętnik Literacki” 2000, z. 1.
- CALVINO I.: *Jeśli zimową nocą podróżny*. Przeł. A. WASILEWSKA. Warszawa 2012.
- CERTEAU M. de: *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania*. Przeł. K. THIEL-JAŃCZUK. Kraków 2008.
- CHARTIER R.: *Du livre au lire*. In: *Pratiques de la lecture*. Ed. R. CHARTIER. Paris 1993.
- CHARTIER R.: *Forms and Meanings: Texts, Performances, and Audiences from Codex to Computer*. Philadelphia 1995.
- CHARTIER R.: *The Order of Books: Readers, Authors and Libraries in Europe between the Fourteenth and Eighteenth Centuries*. Transl. L.G. COCHRANE. Cambridge 1994.
- CHEBAB M.R.: *Dramatyczne wyniki badań czytelnictwa. Dlaczego czytamy coraz mniej*. „Gazeta Wyborcza”, 15.03.2016.
- CHYMKOWSKI R. we współpracy z I. KORYŚ i O. DAWIDOWICZ-CHYMKOWSKĄ: *Spółeczny zasięg książki w Polsce w 2012 r.* Dostępne w internecie: <http://www.bn.org.pl/download/document/1362741578.pdf> [data dostępu: 1.03.2014].
- CIORAN E.: *Ćwiczenia z zachwyty. Ćwiczenia i portrety*. Przeł. J.M. KŁOZOWSKI. Warszawa 1998.
- COMPAGNON A.: *Demon teorii. Literatura a zdrowy rozsądek*. Przeł. T. STRÓŻYŃSKI. Gdańsk 2010.
- CZAPLIŃSKI P.: *Poruszona mapa. Wyobrażenia geograficzno-kulturowa polskiej literatury przełomu XX i XXI wieku*. Kraków 2016.

- CZAPLIŃSKI P.: *Wzniosłe tęsknoty. Nostalgie w prozie lat dziewięćdziesiątych*. Kraków 2011.
- Czytanie bywa okrutne. Z prof. Tadeuszem Sławkiem rozmawia Jarosław Makowski. „Tygodnik Powszechny” 2003, nr 12.
- DARNTON R.: *First Steps Toward A History of Reading*. „Australian Journal of French Studies” 1986, Vol. 23, issue 1.
- DERRIDA J.: *Farmakon*. Przekł. K. MATUSZEWSKI. W: J. DERRIDA: *Pismo filozofii*. Wybrał i przedmową opatrzył B. BANASIAK. Kraków 1992.
- DERRIDA J.: *Prawda w malarstwie*. Przeł. M. KWIETNIEWSKA. Gdańsk 2003.
- DERRIDA J.: *Przed prawem*. Przeł. J. GUTOROW. W: *Teorie literatury xx wieku. Antologia*. Red. A. BURZYŃSKA, M.P. MARKOWSKI. Kraków 2006.
- DERRIDA J.: *The University Without Condition*. In: IDEM: *Without Alibi*. Transl. P. KAMUF. Stanford 2002.
- DERRIDA J.: *Uniwersytet bezwarunkowy*. Tłum. K.M. JAKSANDER. Kraków 2015.
- DOLAR M.: *Polityka głosu*. Przeł. P. BOŻEK, G. NOWAK. „Teksty Drugie” 2015, nr 5.
- DRAAISMA D.: *Fabryka nostalgii. O fenomenie pamięci wieku dojrzałego*. Wołowiec 2010.
- DRÓŹDŹ A.: *Książka w świecie utopii*. Kraków 2006.
- DZIADEK A.: *Projekt krytyki somatycznej*. Warszawa 2014.
- Dzieje zachwyty, czyli rzecz o szkole. Red. A. KUREK, J. KUREK. Chorzów Batory/Wielkie Hajduki 2000.
- Dzikosć idzie z człowieka. Rozmowa z Wojciechem Smarzowskim o jego filmie „Wołyń”. „Polityka” 2016, nr 39.
- EAGELTON T.: *Jak czytać literaturę*. Przeł. A. KUNICKA. Warszawa 2014.
- EMPSON W.: *Siedem typów wieloznaczności*. Przeł. S. EILE. W: *Teoria badań literackich za granicą. T. 2: Od przetomu antypozytywistycznego do roku 1945, cz. 2: Od fenomenologii do egzystencjalizmu, estetyzm i New Criticism*. Wybór, rozprawa wstępna, komentarz S. SKWARCZYŃSKA. Kraków 1981.
- FADIMAN A.: *Exlibris. Wyznania czytelnika*. Przekł. H. PUSTUŁA, P. PIASECKI, oprac. J. GONDOWICZ. Izabelin 2004.

- FELMAN S.: *Nauczanie i kryzys albo meandry edukacji*. Przeł. M. LACHMAN. „Literatura na Świecie” 2004, nr 1/2.
- FOUCAULT M.: *Szaleństwo i literatura. Powiedziane, napisane*. Przeł. B. BANASIAK. Warszawa 1999.
- FOUCAULT M.: *Raymond Roussel*. Przeł. G. WILCZYŃSKI. Warszawa 2001.
- FREUD Z.: *Objaśnianie marzeń sennych*. Przeł. R. RESZKE. Warszawa 1996.
- FREUD Z.: *Pisarz i fantazjowanie*. W: IDEM: *Sztuki plastyczne i literatura*. Przeł. R. RESZKE. Warszawa 2009.
- FREUD Z.: *Poza zasadą przyjemności*. Przeł. J. PROKOPIUK. Warszawa 1994.
- FREUD Z.: *Z historii nerwicy dziecięcej [„CZŁOWIEK-WILK”] (1918[1914])*. W: IDEM: *Dwie nerwice dziecięce*. Przeł. R. RESZKE. Warszawa 2009.
- FREUND E.: *The Return of the Reader: Reader-Response Criticism*. London 1987.
- GIELATA I.: *Choroba czytania*. W: *Zamieranie fikcji*. Red. M. ŁADOŃ, G. OLSZAŃSKI. Katowice 2014.
- GIROUX H.A.: *Rethinking the Boundaries of Educational Discourse: Modernism, Posmodernism, and Feminism*. „College Literature” 1990, Vol. 17, No 2/3.
- GŁOWIŃSKI M.: *Style odbioru. Szkice o komunikacji literackiej*. Kraków 1977.
- GRAJEWSKI W.: *Nauka lektury według Rolanda Barthes’a, S/Z czyli jak czytać*. W: IDEM: *Jak czytać utwory fabularne*. Warszawa 1980.
- GRALEWICZ-WOLNY I.: *Radość czytania – radość posiadania. Fetysz książki we współczesnej świadomości literackiej*. W: *Życie literackie po roku 1989*. Red. D. NOWACKI, K. UNIEŁOWSKI. Katowice.
- GROS F.: *Filozofia chodzenia*. Przeł. E. KANIOWSKA. Warszawa 2015.
- GUMBRECHT H.U.: *Czytanie nastrojów. Jak można pomyśleć dziś rzeczywistość literatury*. Przeł. A. ŻYCHLIŃSKI. W: *Teoria – literatura – życie. Praktykowanie teorii w humanistyce współczesnej*. Red. A. LEGEŻYŃSKA, R. Nycz. T. I. Warszawa 2012.
- GUMBRECHT H.U.: *Production of Presence. What Meaning Cannot Convey*. New York 2004.
- HAMMOND R.: *On Reading*. <http://www.ronfstop.com/on-reading> [data dostępu: 19.02.2017].
- HAUPT Z.: „Kiedy będę dorosły”. W: IDEM: *Baskijski diabeł. Opowiadania i reportaże*. Wołowiec 2016.

- HEIDEGGER M.: *Budować, mieszkać, myśleć*. Przeł. K. MICHALSKI. W: M. HEIDEGGER: *Budować, mieszkać, myśleć. Eseje wybrane*. Wybrał, oprac. i wstępem opatrzył K. MICHALSKI, tłum. K. MICHALSKI, K. POMIAN. Warszawa 1977.
- HEJMEJ A.: *W kulturze dźwięku. Słuchanie literatury*. „Teksty Drugie” 2015, nr 5.
- HERDER J.G.: *Dziennik mojej podróży z roku 1769*. Przeł. M. KURKOWSKA. Olsztyn 2002.
- HEYDEL M.: *Sebald w Anglii*. „Dwutygodnik” 2012, nr 79. Dostępne w internecie: <http://www.dwutygodnik.com/artukul/3352-sebald-w-anglii.html> [data dostępu: 19.10.2016].
- HILLIS MILLER J.: *O literaturze*. Tłum. K. HOFFMANN. Poznań 2014.
- HILLIS MILLER J.: *The Ethics of Reading. Kant, de Man, Eliot, Trollope, James, and Benjamin*. New York 1987.
- History of Reading in the West*. Eds. G. CAVALLO, R. CHARTIER, transl. L. COCHRANE. Amherst 1999.
- HÖLDERLIN F.: *Sokrates i Alkibiades*. W: IDEM: *Co się ostanie, ustanawiają poeci*. Przeł. A. LIBERA. Kraków 2003.
- HRABAL B.: *Dobranocki dla Cassiusa*. Przeł. A. CZCIBOR-PIOTROWSKI. Izabelin 2004. Dostępne w internecie: <http://www.tygodnik.com.pl/kontrapunkt/44/bielik.html> [data dostępu: 26.03.2016].
- HUSSERL E.: *Kryzys europejskiego człowieczeństwa a filozofia*. Przeł. i wstępem opatrzył J. SIDOREK. Warszawa 1993.
- HUTCHEON L., VALDÉS M.J.: *Irony, Nostalgia, and the Postmodern: A Dialogue*. „Poligrafías” 1998–2000, No 3. Dostępne w internecie: <http://www.lpimentel.filos.unam.mx/sites/default/files/poligrafias/3/02-hutcheon-valdes.pdf> [data dostępu: 14.09.2016].
- ISER W.: *Rola czytelnika w powieściach Fieldinga „Józef Andrews” i „Tom Jones”*. Przeł. A. ŁUKASZEK. „Pamiętnik Literacki” 1996, z. 4.
- ISER W.: *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore 1978.
- IWASIOŃ I.: *Parafrazy i reinterpretacje. Wykłady z teorii i praktyki czytania*. Szczecin 2004.
- JABÈS E.: *Jael*. Przeł. A. WODNICKI. Kraków 2006.
- JABÈS E.: *Powrót do Księgi*. Przeł. A. WODNICKI. Kraków 2005.

- JACKSON H.J.: *Marginalia. Readers Writing in Books*. New Haven–London 2001.
- JAMESON F.: *Postmodernizm czyli Logika kulturowa późnego kapitalizmu*. Przeł. M. PŁAZA. Kraków 2011.
- JANKOWICZ G.: *Doświadczenie lektury, lektura eksperymentalna – Heidegger, Blanchot*. Dostępne w internecie: <http://portliteracki.pl/przystan/teksty/doswiadczenie-lektury-lektura-eksperymentalna-heidegger-blanchot/> [data dostępu: 4.01.2016].
- JANKOWICZ G.: *Martwe dusze. „Tygodnik Powszechny”* 2010, nr 31.
- JANKOWICZ G.: *Uchodźcy z ziemi Ulro*. Kraków 2015.
- JANKOWICZ G.: *Życie na poczytaniu. Rozmowy o literaturze i reszcie świata*. Wrocław 2016.
- JANSSON T.: *Co było potem? Książka o Mimbli, Muminku i Małej Mi*. Przeł. E. KOZYRA-PAWLAK. Gdańsk 2011.
- JANUS-SITARZ A.: *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*. Kraków 2009.
- JANUS-SITARZ A.: *Szkolne strategie lektury wobec „stanu nieczytania”*. W: *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole*. Red. E. BAŃKOWSKA, A. MIKOŁAJCZUK. Warszawa 2006.
- JANUS-SITARZ A.: *Uczeń na lekcjach (nieczytanej?) literatury*. W: *Polonistyka dziś, kształcenie dla jutra*. Red. K. BIEDRZYCKI, W. BOBIŃSKI, A. JANUS-SITARZ, R. PRZYBYLSKA, współpr. red. A. KANIA, E. STRAWA. T. 1. Kraków 2014.
- JANUS-SITARZ A.: *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*. Kraków 2016.
- JAUSS H.R.: *Estetyka recepcji i komunikacji literackiej*. Przeł. B. PRZYBYŁOWSKA. W: *Antologia zagranicznej komparatystyki literackiej*. Red. H. JANAŠEK-IVANIČKOVA. Warszawa 1997.
- JAUSS H.R.: *Historia literatury jako prowokacja*. Przeł. M. ŁUKASIEWICZ, posłowie K. BARTOSZYŃSKI. Warszawa 1999.
- JAWORSKA-WITKOWSKA M.: *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki*. Kraków 2009.
- KADŁUBEK Z.: *Vita activa i vita contemplativa u św. Piotra Damianiego (1007–1072)*. „Antropos” 2006, nr 6–7. Dostępne w internecie: http://www.anthropos.us.edu.pl/anthropos4/texty/kadlubek_1.htm [data dostępu: 12.09.2016].

- KAFKA F.: *Aforyzmy z Zurau*. Oprac. R. CALASSO, przeł. A. SZŁOSAREK. Kraków 2007.
- KAFKA F.: *Budowa chińskiego muru*. Przeł. R. KARST. W: F. KAFKA: *Nowele i miniatury*. Przeł. R. KARST, A. KOWALKOWSKI. Warszawa 1961.
- KAFKA F.: *Listy do rodziny, przyjaciół, wydawców*. Wybór, przekł. i komentarze R. URBAŃSKI przy współpracy A. URBAŃSKIEJ. Warszawa 2012.
- KAFKA F.: *Wiadomość od cesarza*. Przeł. A. WOŁKOWICZ. „Literatura na Świecie” 1987, nr 2.
- KANIEWSKI J.: *Zrozumieć tekst czy zrozumieć siebie i świat? O narracyjnej koncepcji lektury w szkole podstawowej*. W: (Przed)szkolne spotkania z lekturą. Red. B. NIESPOREK-SZAMBURSKA, M. WÓJCIK-DUDEK przy współpracy A. ZOK-SMOŁY. Katowice 2015.
- KANT I.: *Antropologia w ujęciu pragmatycznym*. Przeł. E. DRZAZGOWSKA, P. SOSNOWSKA. Warszawa 2005.
- KANT I.: *Odpowiedź na pytanie: czym jest oświecenie?* W: IDEM: *Rozprawy z filozofii historii*. Tłum. T. KUPŚ. Kęty 2005.
- KARŁOWICZ J., KRYŃSKI A., NIEDŹWIEDZKI W.: *Słownik języka polskiego*. T. 3. Warszawa 1904.
- KARPIŃSKI W.: *Książki zbójckie*. Warszawa 2009.
- KELLOG R.: *Literatura ustna*. Przeł. P. CZAPLIŃSKI. W: *Literatura ustna*. Wybór tekstów, wstęp, kalendarium i bibliografia P. CZAPLIŃSKI. Gdańsk 2010.
- KERTÉSZ A.: *Intymność czytania*, Galeria 86. Łódź, 12.04.–28.05.2005.
- KERTÉSZ A.: *On Reading*. New York 1971.
- KLEIN M.: *Miłość, poczucie winy i reparacja oraz inne prace z lat 1921–1945*. Przeł. D. GOLEC, A. CZOWNICKA. Gdańsk 2007.
- KOŁAKOWSKI L.: *O Koziołku*. „Tygodnik Powszechny” 2007, nr 14.
- KORYŚ I, MICHALAK D., CHYMKOWSKI R.: *Stan czytelnictwa w Polsce w 2014 roku*. Dostępne w internecie: <http://www.bn.org.pl/download/document/1428654601.pdf> [data dostępu: 15.03.2016].
- KOSTKIEWICZOWA T.: *Czy świat potrzebuje humanistów? W: Polonistyka dziś, kształcenie dla jutra*. Red. K. BIEDRZYCKI, W. BOBIŃSKI, A. JANUS-SITARZ, R. PRZYBYLSKA. Współpraca A. KANIA, E. STRAWA. T. I. Kraków 2014.

- KOWALSKA-LEDER J.: *Infantyliizacja kultury masowej*. „Dialog” 2005, nr 10.
- KOZIOŁEK K.: *Czytanie z innym. Etyka. Lekcja. Dydaktyka*. Katowice 2006.
- KOZIOŁEK K.: *Historia czytania jako wyzwanie dla historii literatury*. W: *Kulturo-wa historia literatury*. Red. A. ŁEBKOWSKA, W. BOLECKI. Warszawa 2015.
- KOZIOŁEK R.: *Dobrze się myśli literaturą*. Wołowiec 2016.
- KOZIOŁEK R.: *Do czego służy kanon lektur szkolnych*. „Gazeta Wyborcza”, 13.06.2014.
- KRISTEVA J.: *Czarne słońce. Depresja i melancholia*. Przeł. M.P. MARKOWSKI, R. RYZYŃSKI. Kraków 2007.
- KRISTEVA J., VANIER J.: *(Bez)sens słabości. Dialog wiary z niewiarą o wykluczeniu*. Przeł. K. i P. WIERZCHOSŁAWSKY. Poznań 2012.
- KUNDERA M.: *Nieznosna lekkość bytu*. Przeł. A. HOLLAND. Warszawa 1992.
- KUNDERA M.: *Sztuka powieści. Esej*. Przeł. M. BIEŃCZYK. Warszawa 1998.
- KUNDERA M.: *Wzgardzone dziedzictwo Cervantesa*. W: IDEM: *Sztuka powieści. Esej*. Przeł. M. BIEŃCZYK. Warszawa 1998.
- KUNZ T.: *Przed bramą. Od alegorii do katechrezy*. „Czytanie Literatury. Łódzkie Studia Literaturoznawcze” 2012, nr 1.
- KUPFER J.: *The Virtues of Reading*. „The Journal of Aesthetic Education” 2002, Vol. 36, nr 1.
- Kwestionariusz „Książek”. Krystiana Lupe pyta Donata Subbotko. „Książki. Magazyn do Czytania” 2016, nr 1 (20).
- LACAN J.: *Funkcja i pole mówienia i mowy w psychoanalizie*. Przeł. B. GORCZYCA, W. GRAJEWSKI. Warszawa 1996.
- LACAN J.: *Seminar on “The Purloined Letter”*. In: IDEM: *Ecrits*. Transl. B. FINK in collaboration with H. FINK, R. GRIGG. New York–London 2006.
- LAPLANCHE J., PONTALIS J.-B., pod kierunkiem LAGACHE’A D.: *Słownik psychoanalizy*. Przeł. E. MODZELEWSKA, E. WOJCIECHOWSKA. Warszawa 1996.
- LE GOFF J.: *Kultura średniowiecznej Europy*. Przeł. H. SZUMAŃSKA-GROSOWA. Warszawa 1994.
- LEŚNIAK A.: *Topografie doświadczenia. Maurice Blanchot i Jacques Derrida*. Kraków 2003.
- LÉVINAS E.: *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności*. Przeł. M. KOWALSKA, wstęp B. SKARGA. Warszawa 2002.

- LEWICKA M., PRUSIK M., ZALESKI M.: *Nostalgia*. W: *Modi memorandi. Leksykon kultury pamięci*. Red. M. SARYUSZ-WOLSKA, R. TRĄBA. Warszawa 2014.
- LINDE S.B.: *Słownik języka polskiego*. T. 2 i 5. Warszawa 1951.
- LIPSZYC A.: *Benjamin na łodzi*. „Dwutygodnik” 2012, nr 92. Dostępne w internecie: <http://www.dwutygodnik.com/wydanie/2012/92> [data dostępu: 29.02.2014].
- LITTAU K.: *Theories of Reading. Books, Bodies, and Bibliomania*. Cambridge-Malden 2006.
- LONG E.: *O społecznej naturze czytania*. Tłum. M. MARYL. „Teksty Drugie” 2012, nr 6.
- LUKACHER N.: *Primal Scenes. Literature, Philosophy, Psychoanalysis*. Ithaka-London 1986.
- MALISZEWSKI K.: *Ciemne iskry*. Toruń 2013.
- MALISZEWSKI K.: *Przebudzenie pragnienia – fantazmatyczny wymiar aksjologii pedagogicznej*. „Rocznik Naukowy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy. Tansdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji” 2016, nr II.
- MAN P. de: *Alegorie czytania*. Tłum. A. PRZYBYŚLAWSKI. Kraków 2004.
- MANGUEL A.: *Moja historia czytania*. Przeł. H. JANKOWSKA. Warszawa 2003.
- MANN T.: *Czarodziejska góra*. Przeł. J. KRAMSZTYK. T. I. Warszawa 1972.
- MARKOWSKI M.P.: *Humanistyka i egzystencja, czyli dlaczego zajmujemy się literaturą?* „Wielogłos” 2009, nr 5–6.
- MARKOWSKI M.P.: *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*. Kraków 2013.
- MARKOWSKI M.P.: *Występek. Eseje o pisaniu i czytaniu*. Warszawa 2001.
- MARKOWSKI M.P.: *Życie na miarę literatury*. Kraków 2009.
- MARYL M.: *Metafizyka lektury. Czyli słów kilka o Hillisa-Millera projekcie magii dla każdego*. „Teksty Drugie” 2005, nr 5.
- MARYL M.: *Życie literackie w sieci. Pisarze, instytucje i odbiorcy wobec przemian technologicznych*. Warszawa 2015.
- MEISEL S.: *Campaign Alberta Ferretti*. Dostępne w internecie: <http://www.fashiongonerogue.com/campaign-alberta-ferretti-fall-2009-by-steven-meisel/> [data dostępu: 11.12.2015].

- MICKIEWICZ A.: Świtez. Ballada. Do Michała Wereszczaki. W: IDEM: *Utwory wybrane*. T. 1: Wiersze. Warszawa 1955.
- MIKICS D: *Slow Reading in a Hurried Age*. Cambridge–London 2013.
- MILNE A.: *Chatka Puchatka*. Przeł. I. TUWIM. Warszawa 1987.
- MOMRO J.: *Widmoontologie nowoczesności*. Genezy. Warszawa 2014.
- MORETTI F.: Przypuszczenia na temat literatury światowej. Przeł. P. CZAPLIŃSKI. „Teksty Drugie” 2014, nr 4.
- NABOKOV V.: *Ada albo Żar: kronika rodzinna*. Przeł. L. ENGELKING. Warszawa 2009.
- NANCY J.-L.: *Corpus*. Przeł. M. KWIETNIEWSKA. Gdańsk 2002.
- NIETZSCHE F.: *Przedmowa*. W: IDEM: *Jutrzenka. Myśli o przesądach moralnych*. Przeł. S. WYRZYKOWSKI. Warszawa 1907.
- NIETZSCHE F.: *Tako rzecze Zaratustra*. Przeł. W. BERENT. Warszawa [b.r.w.].
- NIETZSCHE F.: *Wiedza radosna*. Przeł. L. STAFF. Warszawa 1907.
- NUSSBAUM M.C.: *Czytać, aby żyć*. Przeł. A. BIELIK-ROBSON. „Teksty Drugie” 2002, nr 1/2.
- NUSSBAUM M.C.: *Do not despise your inner world... In: Take My Advice: Letters to the Next Generation from People Who Know a Thing or Two*. Ed. J.L. HARMON. New York 2007.
- NUSSBAUM M.C.: *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*. Przeł. Ł. PAWŁOWSKI. Warszawa 2016.
- NUSSBAUM M.C.: *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*. Przeł. A. MĘCZKOWSKA. Wrocław 2008.
- NYCZ R.: *Literatura: lityry lektura. O tekście, interpretacji, doświadczeniu rozumienia i doświadczeniu czytania. Z dodaniem studium przypadku „Wagonu” Adama Ważyka*. W: IDEM: *Poetyka doświadczenia. Teoria – nowoczesność – literatura*. Warszawa 2012.
- NYCZ R.: *O nowoczesności jako doświadczeniu*. „Teksty Drugie” 2006, nr 3.
- NYCZ R.: *Poetyka doświadczenia. Teoria – nowoczesność – literatura*. Warszawa 2012.
- OLEJNICZAK J.: *Inflacja-deflacja. Szkice o literaturoznawczej teorii i praktyce*. Warszawa 2016.
- ONG W.J.: *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*. Przeł. J. JAPOLA. Lublin 1992.

- ORZESZKOWA E.: A... B... C... W: *Arcydzieła nowelistyki pozytywizmu*. Wybór i posłowie E. PIEŚCIKOWSKI. Szczecin 1989.
- PACKER G.: Cheap words. „New Yorker”, 17.02.2014.
- PAWLUS T.: O kobiecie „upadłej” w pisanie. „Teksty Drugie” 2008, nr 1/2.
- PEARSON D.: *Books as history. The importance of books beyond their texts*. London 2008.
- PENNAC D.: *Jak powieść*. Przeł. K. BIEŃKOWSKA. Warszawa 2007.
- PEREC G.: *Urodziłem się. Eseje*. Red. J. OLCZYK. Kraków 2012.
- PÉREZ-REVERTE A.: *Klub Dumas*. Przeł. F. ŁOBODZIŃSKI. Warszawa 1998.
- PHILLIPS J.: Distance, Absence, and Nostalgia. In: *Descriptions*. Eds. D. IHDE, H.J. SILVERMAN. Albany 1985.
- PIENIĄŻEK M.: *Uczeń jako aktor wielokulturowy. Polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności*. Kraków 2013.
- PITEK M.: *Dziewczyna czytająca list przy otwartym oknie Jana Vermeera van Delft jako inspiracja dla współczesnej poezji i fotografii. Model czytania tekstów ikonicznych w szkole*. W: *Ikoniczne i literackie teksty w przestrzeni nowoczesnej dydaktyki*. Red. A. PILCH, M. RUSEK. Kraków 2015.
- PLATONOW A.: *Dżan*. Przeł. I. PIOTROWSKA. W: A. PŁATONOW: *Dżan i inne opowiadania*. Warszawa 1969.
- POE E.A.: *Skradziony list*. Przeł. S. WYRZYKOWSKI. W.: E.A. POE: *Opowiadania*. T. 1. Warszawa 1956.
- POUND E.: ABC czytania. Przeł. K. BISKUPSKI. „Teksty” 1981, nr 3 (57).
- PROUST M.: O czytaniu. Przeł. M.P. MARKOWSKI. „Literatura na Świecie” 1998, nr 1-2.
- PRUS B.: *Lalka*. Oprac. J. BACHÓRZ. T. 1-2. Wrocław 1991.
- QUIGNARD P.: *Noc seksualna*. Przeł. K. RUTKOWSKI. Gdańsk 2008.
- RADWAY J.: Reading is Not Eating: Mass-Produced Literature and the Theoretical, Methodological, and Political Consequences of a Metaphor. „Book Research Quarterly” 1986, nr 2.
- RAMSAY S.: *Reading Machines. Toward An Agorythmic Criticism*. Chicago 2011.
- Reading as a Cultural Practice: A Dialogue between Pierre Bourdieu and Roger Chartier*. Transl. T.W. REESER, S.D. SPALDING. In: *Reading Literature/*

- Culture: A Translation of "Reading as a Cultural Practice". „Style” 2002, Vol. 36, No 4: Resources in Stylistics and Literary Analysis.
- REGIEWICZ A.: *Poza horyzontem. Eseje o sztuce czytania. (Ćwiczenia z poszukiwania sensu)*. Kraków 2015.
- RILKE R.M.: *Wybór poezji*. Przeł. M. JASTRUN. Kraków 1964.
- RODAK P.: *Pismo, książka, lektura. Rozmowy* Le Goff, Chartier, Hébrard, Fabre, Lejeune. Przedmowa K. POMIAN. Warszawa 2009.
- ROLLAND R.: *Colas Breugnon. Żyje jeszcze człowiek pocziwy*. Przeł. F. MIRANDOLA. Warszawa 1976.
- ROUGEMONT D. de: *Miłość a świat kultury zachodniej*. Przeł. L. EUSTACHIEWICZ. Warszawa 1999.
- SCHULZ B.: *Księga*. W: IDEM: *Proza*. Kraków 1973.
- SCHULZ B.: *Księga listów*. Zebrał i przygotował do druku J. FIGOWSKI. Gdańsk 2002.
- SHALLCROSS B.: *Dreszcz zachwytu i historia literatury za granicą*. „Teksty Drugie” 2009, nr 3.
- SKARGA B.: *Kłopot z dobrem*. „Magazyn Kulturalny” [dodatek do:] „Tygodnik Powszechny” 2001, nr 7/8 (56/57).
- SŁAWEK T.: *Antygonia w świecie korporacji. Rozważania o uniwersytecie i czasach obecnych*. Katowice 2002.
- SŁAWEK T.: „Czytająca list przy otwartym oknie”. W: *Tekst – (CZYTELNIK) – Margines*. Red. W. KALAGA, T. SŁAWEK. Katowice 1988.
- SŁAWEK T.: *Do-ty-kać*. W: IDEM: *Rozmowa. Wiersze*. Katowice 1985.
- SŁAWEK T.: *Fikcja i troska*. W: *Znak, tekst, fikcja. Z zagadnień semiotyki tekstu literackiego*. Red. W. KALAGA, T. SŁAWEK. Katowice 1987.
- SŁAWEK T.: *Niewiele więcej. O powadze czytania*. W: *Czytanie ma sens*. Red. M. STANISZEWSKI. Poznań 2012.
- SŁAWEK T.: *O głodzie. Wiersze*. Kraków 1994.
- SŁAWEK T.: *O rozmowie*. W: IDEM: *Rozmowa. Wiersze*. Katowice 1985.
- SŁAWEK T.: *U-bywać. Człowiek, świat, przyjaźń w twórczości Williama Blake’a*. Katowice 2001.
- SŁAWEK T.: *Uniwersytet – potrzeby i powinności*. „Nauka” 2013, nr 2.
- SŁAWIŃSKI J.: *Odbiór i odbiorca w procesie historycznoliterackim*. W: IDEM: *Prace wybrane*. T. 4: *Próby teoretycznoliterackie*. Red. W. BOLECKI. Kraków 2000.

- Słownik polszczyzny XVI wieku. Red. M.R. MAYENOWA. T. 12. Wrocław 1979.
- Słownik języka polskiego. Red. W. DOROSZEWSKI. T. 5. Warszawa 1996.
- Słownik języka polskiego. Wydany staraniem i kosztem O. ORGELBRANDA. T. 1–2. Wilno 1861.
- SOBOLEWSKA J.: *Książka o czytaniu*. Warszawa 2016.
- SONNENBERG E.: *Lekcja zachwyty*. W: IDEM: *Lekcja zachwyty*. Warszawa 2005.
- Spółeczny zasięg książki w Polsce w 2012 r., dostępne w internecie: <http://www.bn.org.pl/download/document/1362741578.pdf> [data dostępu: 1.03.2014].
- SRIRATANA V.: *Transnarodowy modernizm a problem temporalnej spacji* w „Budowie chińskiego muru” Franza Kafki. Przeł. A. ROGUCKA. „Forum Poetyki”, jesień 2015, s. 76–77. Dostępne w internecie: <http://fp.amu.edu.pl/transnarodowy-modernizm-a-problem-temporalnej-spacji-w-budowie-chinskiego-muru-franza-kafki/> [data dostępu: 25.04.2016].
- STEINER G.: *Nauki mistrzów*. Tłum. J. ŁOZIŃSKI. Poznań 2007.
- SZCZUKOWSKI D.: *Nauczanie literatury jako wyzwa(la)nie i wyznaczenie*. W: *Polonistyka dziś, kształcenie dla jutra*. Red. K. BIEDRZYCKI, W. BOBIŃSKI, A. JANUS-SITARZ, R. PRZYBYLSKA, współpraca A. KANIA, E. STRAWA. T. 1. Kraków 2014.
- Szwecja czyta. Polska czyta. Red. K. TUBYLEWICZ, A. DIDUSZKO-ZYGLEWSKA. Warszawa 2015.
- SZymborska W.: *Głos w sprawie pornografii*. W: EADEM: *Wiersze wybrane*. Wybór i układ Autorki. Kraków 2012.
- SZymborska W.: *Radość pisanie*. W: EADEM: *Poezje*. Przedmowa J. KWIATKOWSKI. Warszawa 1987.
- The History of Reading. A Reader*. Eds. S. TOWHEED, R. CRONE, K. HALSEY. Vol. 1–3. London 2011.
- TEDLOCK D.: *Ku poetyce ustnej*. Przeł. P. CZAPLIŃSKI. W: *Literatura ustna*. Wybór tekstów, wstęp, kalendarium i bibliografia P. CZAPLIŃSKI. Gdańsk 2010.
- TISCHNER J.: *Myślenie według wartości*. Kraków 1982.

- TOMKOWSKI J.: *Wokulski raz jeszcze, czyli cię Don Kichota*. W: *Artysta. Myśliciel. Świadek epoki*. Red. J. SNOPEK. Warszawa 2016.
- TULLET H.: *Książka z dziurą*. Przeł. Z. NACZYŃSKA, A. SPRYCHA. Warszawa 2013.
- UCHIYAMA K.: *The Death of the Other: A Levinasian Reading of Paul Auster's Moon Palace*. „Modern Fiction Studies” 2008, Vol. 54, No 1.
- UNAMUNO M. de: *O poczuciu tragiczności życia wśród ludzi i wśród narodów*. Przeł. H. WOŹNIAKOWSKI. Kraków–Wrocław 1984.
- WALAS T.: *Czy jest możliwa inna historia literatury?* Kraków 1993.
- WATERS L.: *Time for Reading*. „The Chronicle for Higher Education, The Chronicle Review” 2007, Vol. 53, issue 23.
- WĘGRZYŃIAK A.: *Czytanie literatury*. „Czytanie Literatury. Łódzkie Studia Literaturoznawcze” 2012, nr 1.
- Wielka ilustrowana encyklopedia powszechna. T. 9. Kraków 1930.
- WITKOWSKI L.: *Wstęp do problemu fenomenologii czytania*. W: IDEM: *Między pedagogiką, filozofią i kulturą*. Studia i szkice. Warszawa 2007.
- WŁODARCZYK A.: *Etyka interpretacji tekstu literackiego*. Kraków 2014.
- WODZIŃSKI C.: *Eseje pierwsze*. Gdańsk 2014.
- WOOLF V.: *Czytanie*. W: EADEM: *Eseje wybrane*. Przeł. M. HEYDEL. Wybór i oprac. M. HEYDEL, R. SENDYKA. Kraków 2015.
- WOOLF V.: *Godziny w bibliotece*. W: EADEM: *Eseje wybrane*. Przeł. M. HEYDEL. Wybór i oprac. M. HEYDEL, R. SENDYKA. Kraków 2015.
- WOOLF V.: *Jak czytać książki?* W: EADEM: *Eseje wybrane*. Przeł. M. HEYDEL. Wybór i oprac. M. HEYDEL, R. SENDYKA. Kraków 2015.
- WOOLF V.: *O chorowaniu*. Przeł. M. HEYDEL. Wołowiec 2010.
- WOOLF V.: *Zwykły czytelnik*. W: EADEM: *Eseje wybrane*. Przeł. M. HEYDEL. Wybór i oprac. M. HEYDEL, R. SENDYKA. Kraków 2015.
- Wtórny analfabetyzm i „eksplozja” historii kultury. Z Jeanem Hébrardem rozmawia Paweł Rodak. W: P. RODAK: *Pismo, książka, lektura*. Rozmowy Le Goff, Chartier, Hébrard, Fabre, Lejeune. Przedmowa K. POMIAN. Warszawa 2009.
- WYSPIAŃSKI S.: *Pociecho moja, ty książeczko...* W: IDEM: *Wybór poezji*. Wybrała i oprac. A. ŁEMPICKA. Kraków 1987.

- ZAJĄC M.: *Książki zabawki: długa historia i dzień dzisiejszy*. W: G. LESZCZYŃSKI, M. ZAJĄC: *Książka i młody czytelnik: zbliżenia, oddalenia, dialogi*. Warszawa 2013.
- ZALESKI M.: *Formy pamięci: o przedstawieniu przeszłości w polskiej literaturze współczesnej*. Warszawa 1996.
- ZAŁUSKI T.: *Sztuka jako ontologiczny eksperyment*. „Estetyka i Krytyka” 2011, nr 2 (21).
- ZGÓŁKOWA H.: *Podstawowy słownik języka polskiego z zarysem gramatyki polskiej*. Poznań 2008.
- ŻYCHLIŃSKI A.: *Laboratorium antropofikcji. Prolegomena*. „Teksty Drugie” 2014, nr 1.

OD AUTORKI

Książka *Czas lektury* nie powstałaby, gdyby nie *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, książka, która była efektem mojej kilkunastoletniej pracy w szkole. Zapis nauczycielskich doświadczeń i refleksji spotkał się z zaskakującym dla mnie przyjęciem, za co wszystkim czytelnikom składam serdeczne podziękowania. Do pewnych tekstów o czytaniu (Benamina, Schulza, Rolanda...) sięgam powtórnie, bo wciąż mnie zachwycają, bo skłaniają do nowych przemyśleń. Moje zainteresowania badawcze niezmiennie koncentrują się na akcie czytania. Jest więc *Czas lektury* w jakimś sensie kontynuacją mojej pierwszej książki. Znalazły się tu fragmenty, obecne już w kilku tekstach, domyślane i rozpisane. Jest to efektem specyfiki profesji nauczyciela akademickiego. To, co kiedyś wypróbowywałam na lekcjach polskiego, teraz ćwiczyłam na zajęciach ze studentami, konferencjach i w różnych formach publikacji. Oto kilka tekstów, które, pisane w minionej dekadzie, stanowiły zaczyn dla *Czasu lektury*:

„Czytająca...” – dwadzieścia lat później. W: *„Zobaczyć świat w ziarenku piasku...”*. O przyjaźni, pamięci i wyobraźni. Red. E. BORKOWSKA, M. NITKA. Katowice 2006, s. 183–194.

Edukacyjny fitness. „Świat i Słowo” 2009, nr 1, s. 307–312.

Dydaktyka zachwyty. W: *Dziecko – język – tekst*. Red. B. NIESPOREK-SZAMBURSKA, M. WÓJCIK-DUDEK. Katowice 2010, s. 74–84.

Haute lecture, czyli książka w modzie. „Świat i Słowo” 2011, nr 1, s. 213–220.

Przywilej milczenia. O przeddykursywnych reakcjach na tekst literacki w szkole. „Kwartalnik Pedagogiczny” 2013, nr 4 (226), s. 53–58.

- Sceny pierwotne czytania. W: *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*. Red. K. BIEDRZYCKI, A. JANUS-SITARZ. Kraków 2013, s. 187-197.
- Dydaktyka regresywna, czyli czego trzeba się oduczyć, żeby uczyć lektury. W: *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*. Red. K. BIEDRZYCKI, W. BOBIŃSKI, A. JANUS-SITARZ, R. PRZYBYLSKA, współpr. red. A. KANIA, E. STRAWA. T. 2. Kraków 2014, s. 195-203.
- Dotyk litery. W: *Językowe, literackie i kulturowe ścieżki edukacji polonistycznej (tradycja i współczesność)*. Red. D. KRZYŻYK, B. NIESPOREK-SZAMBURSKA. Katowice 2014, s. 77-86.
- Historia czytania jako wyzwanie dla historii literatury. W: *Kulturowa historia literatury*. Red. W. BOLECKI, A. ŁEBKOWSKA. Warszawa 2015, s. 497-505.
- Lektury dzieciństwa. Anatomia nostalgii. W: *Światy dzieciństwa. Infantyлизacje w literaturze i kulturze*. Red. M. CHROBAK, K. WĄDOLNY-TATAR. Kraków 2016, s. 165-174.
- Literatura i „dobre życie”. Zagubione powinności kształcenia literackiego. W: *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*. Red. nauk. E. JASKÓŁOWA, D. KRZYŻYK, B. NIESPOREK-SZAMBURSKA, M. WÓJCIK-DUDEK przy współpracy D. JAGODZIŃSKIEJ, A. ZOK-SMOŁY. T. 2. Katowice 2016, s. 37-46.

INDEKS OSOBOWY

- Allen Woody 28
Antonik Dominik 40, 41, 255
Arendt Hannah 190, 248, 255, 257
Arystoteles 78, 190
Attridge Derek 15, 255
Auden Wystan Hugh 255
Augé Marc 174, 255
Augustyn, św. 81, 255
Auster Paul 39, 142, 255, 270
Aviv Rachel 201, 202, 255
- Bach Jan Sebastian 27
Bachelard Gaston 16, 147, 255
Bachórz Józef 95, 267
Bachtin Michaił 15
Bal Mieke 48, 141, 144, 255
Balcerzan Edward 83, 84, 255
Balthus (Balthasar Kłossowski de Rola) 79, 256
Balzac Honoré de 17
Banasiak Bogdan 60, 259, 260
Bańka Mirosław 228
Bańkowska Edyta 240, 262
Baran Bogdan 58, 256
- Barańczak Stanisław 78
Barber Benjamin 231, 256
Barthes Roland 16–18, 20, 35, 43, 131, 134, 135, 142, 156, 157, 166, 169, 205, 256
Bartoszyński Kazimierz 18, 22, 256, 262
Baudelaire Charles 95, 173, 256
Bednarek Joanna 140, 258
Belaval Yvon 115, 256
Benjamin Walter 56–59, 68, 91, 92, 100, 118, 122, 193, 210, 224, 232, 248, 249, 256, 257, 261
Bennett Susan 257
Berent Wacław 85, 266
Bęben Dariusz 250, 257
Białoszewski Miron 68, 69, 78, 257
Biedrzycki Krzysztof 269, 274, 240
Bielik-Robson Agata 107, 257, 266
Bieńczyk Marek 152, 162, 211, 225, 228, 232–234, 257, 264
Biskupski Krzysztof 161, 267
Blake William 209, 212, 268

- Blanchot Maurice 9, 49, 157, 179,
 180, 257, 261, 262, 264
 Bloom Allan 139
 Bloom Harold 19
 Błońska Wanda 35, 256
 Błoński Jan 23, 73
 Bobiński Witold 240, 262, 263,
 269, 274
 Bolecki Włodzimierz 130, 264, 268,
 274
 Bolter David Jay 61, 257
 Booth Wayne 18, 20, 51, 93, 257
 Borges Jorge Luis 177
 Borkowska Ewa 273
 Bortnowski Stanisław 83, 84, 257
 Bourdieu Pierre 16, 181, 182, 239,
 240, 255, 257, 267
 Boym Svetlana 217, 234, 258
 Bożek Paulina 34, 259
 Bradbury Ray 12, 62, 258
 Brillat Savarin Jean Anthelme 166,
 256
 Brogowski Leszek 255
 Brunetiere Ferdinand 15
 Brzechwa Jan 67, 68, 258
 Brzostek Dariusz 42, 258
 Büchner Georg 143, 258
 Bucholc Marta 255
 Burzyńska Anna 18, 126, 258, 259

 Calasso Roberto 110, 263
 Calvino Italo 258
 Carroll Noël 18
 Cavallo Guglielmo 20, 261
 Certeau Michel de 23, 43, 44, 258
 Cervantes Miguel de 162, 177, 221,
 264
 Chartier Roger 10, 20, 21, 181, 239,
 255, 258, 261, 267, 268, 270,
 Chebab Milena Rachid 45, 258
 Chrobak Małgorzata 274
 Chymkowski Roman 45, 66, 258, 263
 Cioran Emilio 73, 258
 Cochrane Lydia 20, 258, 261
 Cocteau Jean 207
 Compagnon Andre 258
 Corneille Piere 207
 Crone Ronald 20, 164, 269
 Culler Jonathan 20
 Czapliński Przemysław 31, 35, 228,
 252, 253, 258, 259, 263, 266, 269
 Czcibor-Piotrowski Aleksander
 84, 261
 Czownicka Anna 98, 263

 Danek Danuta 24
 Darnton Robert 20, 259
 Deleuze Gilles 25
 Derrida Jacques 19, 60, 68, 121, 126,
 157, 207, 243, 245, 258, 259, 264
 Diduszko-Zyglewska Agata 46, 269
 Dolar Mladen 34, 259
 Doroszewski Witold 229, 269
 Draaisma Douwe 230, 259
 Dróżdż Andrzej 175, 247, 259
 Drzazgowska Ewa 230, 263
 Dybel Paweł 115, 256
 Dziadek Adam 69, 174, 255, 259

- Egelton Terry 66, 67, 259
 Eile Stanisław 112, 259
 Empson William 112, 259
 Engelking Leszek 162, 266
 Epiktet 137
 Eurypides 90
 Eustachiewicz Lesław 91, 268

 Fabre Jean 268, 270, 21
 Fadiman Anne 23, 165, 166, 259
 Felman Shoshana 119, 260
 Ferretti Alberta 21, 174, 265
 Ficowski Jerzy 223, 268
 Fink Bruce 264, 120
 Fish Stanley 18, 20
 Fitzgerald Edward 166
 Foucault Michel 66, 67, 101, 260
 Freud Zygmunt 103-105, 107-110,
 114, 116, 120, 121, 154, 155, 233,
 260

 Galileusz 166
 Gawdzik Witold 55
 Gielata Ireneusz 197, 224, 260
 Giroux A. Henry 184, 260
 Głowiński Michał 18, 115, 256, 260
 Golec Danuta 98, 263
 Gombrowicz Witold 76, 81, 241
 Gondowicz Jan 166, 259
 Gorczyca Barbara 105, 264
 Grajewski Wincenty 105, 260, 264
 Gralewicz-Wolny Iwona 227, 260
 Greeneway Peter 59
 Grigg Russell 120, 264

 Gros Frédéric 58, 260
 Gumbrecht Hans Ulrich 86, 87,
 260
 Gutenberg Jan 22
 Gutorow Jacek 126, 259
 Guze Joanna 95, 173, 256

 Hadot Pierre 138
 Halsey Katie 20, 164, 269
 Hammond Ron 4, 38, 73, 165, 167,
 168, 170, 175, 260
 Hardy Thomas 244
 Harmon L. James 199, 266
 Haupt Zygmunt 151, 152, 260
 Hébrard Jean 21, 268, 270
 Heck Dorota 18
 Heidegger Martin 9, 25, 49, 127,
 128, 261, 262
 Hejmej Andrzej 41, 42, 261
 Herbert Zbigniew 203, 241
 Herder Johann Gottfried 53, 261
 Heydel Magdalena 154, 158, 192,
 193, 226, 249, 250, 261, 270
 Hillis Miller Joseph 20, 27, 29, 30,
 261, 265, 267
 Hoffman Krzysztof 27, 261
 Hölderlin Friedrich 82, 261
 Holland Agnieszka 176, 264
 Hrabal Bohumil 84, 261
 Hunter Tom 215
 Husserl Edmund 241, 247, 250-252,
 257, 261
 Hutcheon Linda 228, 237, 261

- Ihde Don 230, 267
 Iłakowiczówna Kazimiera 143, 258
 Ingarden Roman 15
 Iser Wolfgang 20, 261
 Iwasiów Inga 261
- Jabès Edmond 73, 96, 261
 Jackson Heather 71, 262
 Jagodzińska Diana 274
 Jaksender Maria Kajetan 121, 243, 259
 Jameson Frederic 236, 262
 Jan od Krzyża, św. 96
 Janaszek-Ivaničková Halina 262
 Jankowicz Grzegorz 9, 31, 49, 142, 207, 246, 255, 262
 Jankowska Hanna 207, 265
 Jansson Tove 62, 262
 Janus-Sitarz Anna 44, 45, 99, 149, 240, 241, 243, 244, 262, 263, 269, 274
 Japola Józef 70, 266
 Jarzębski Jerzy 18
 Jaskółowa Ewa 274
 Jaunin Françoise 79, 256
 Jauss Hans Robert 20, 22, 262
 Jaworska-Witkowska Monika 262
 Johnson Samuel 226
- Kadłubek Zbigniew 189, 262
 Kafka Franz 20, 110, 119, 126–131, 146, 197, 223, 224, 235, 250, 263
 Kalaga Wojciech 207, 268
 Kamuf Peggy 243, 259
- Kania Agnieszka 240, 262
 Kaniewski Jerzy 77, 263
 Kaniowska Ewa 58, 260
 Kant Immanuel 16, 58, 220, 229, 230, 261
 Karłowicz Jan 229, 263
 Karpiński Wojciech 114, 263
 Karpowicz Ignacy 26
 Karst Robert 126, 263
 Kellog Robert 35, 263
 Kertész André 38, 73, 175, 206–208, 211, 212, 214, 215, 263
 Klein Melanie 98, 263
 Kłobukowski Michał 255
 Kłoczowski Maria Jan 73, 258
 Kłosiński Krzysztof 166, 205, 256
 Kochanowski Jan 92
 Kołakowski Leszek 227, 263
 Kończal Kornelia 234, 258
 Kopacki Andrzej 57, 91, 118, 210, 256, 257
 Koryś Izabela 45, 66, 258, 263
 Kossak-Szczucka Zofia 22
 Kostkiewiczowa Teresa 244, 263
 Kowalczyk Agnieszka 140, 258
 Kowalkowski Alfred 126, 263
 Kowalska Małgorzata 183, 264
 Kowalska-Leder Justyna 231, 264
 Koziółek Krystyna 91, 130, 192, 264, 277, 279
 Koziółek Ryszard 101, 219, 241, 264
 Kozyra-Pawlak Ewa 62, 262
 Kramsztyk Józef 47, 265

- Krasicki Ignacy 92
 Kraska Adam 12, 258
 Kraus Karl 100
 Kristeva Julia 155, 156, 182, 193, 194, 264
 Kryński Adam 229, 263
 Krzeczowski Henryk 255
 Krzyżyk Danuta 274
 Kubiak Zygmunt 81, 255
 Kundera Milan 161, 162, 175, 176, 211, 264
 Kunicka Anna 66, 259
 Kunz Tomasz 11, 264
 Kupfer Joseph 200, 264
 Kupś Tomasz 58, 220, 263
 Kurek Aleksandra 88, 259
 Kurek Jacek 88, 259
 Kwietniewska Małgorzata 207, 208, 259, 266
 Kwiatkowski Jerzy 40, 269
- Labelle Brandon 42
 Lacan Jacques 104, 105, 108, 120-122, 154, 156, 264
 Lachman Michał 119, 260
 Lagache Daniel 109, 154, 264
 Lanson Gustaw 15
 Laplanche Jean 109, 154, 264
 Le Goff Jacques 21, 64, 65, 264, 268, 270
 Legeżyńska Anna 260
 Lejeune Philippe 21, 268, 270
 Lekczyńska Jadwiga 115, 256
 Leśniak Andrzej 157, 180, 181, 264
- Lévinas Emmanuel 39, 98, 183, 264, 270
 Lewicka Maria 224, 265
 Libera Antoni 82, 261
 Linde Samuel Bogumił 14, 75, 82, 265
 Lipszyc Adam 58, 59, 265
 Littau Karin 129, 149, 150, 265
 Long Elizabeth 132, 265
 Lukacher Ned 110, 265
 Lupa Krystian 42, 43, 264
- Ładoń Monika 197, 260
 Łagodzka Anna 190, 255
 Łebkowska Anna 130, 264, 274
 Łempicka Aniela 200, 270
 Łobodziński Filip 235, 267
 Łoziński Jerzy 81, 269
 Łukasiewicz Małgorzata 22, 262
 Łukaszek Aleksandra 261
- Makowski Jarosław 113, 259
 Maliszewski Krzysztof 187, 265
 Małecka Aleksandra 61, 257
 Man Paul de 19, 20, 265
 Manguel Alberto 23, 193, 207, 215, 246, 265
 Mann Tomasz 47, 48, 265
 Markiewicz Henryk 35, 245, 255, 256
 Markowski Michał Paweł 23, 126, 133, 136, 142, 155, 159, 166, 180, 193, 201, 205, 249, 256, 259, 264, 265, 267

- Maryl Maciej 21, 47, 48, 132, 144, 226, 227, 255, 265
 Matuszewski Krzysztof 60, 259
 May Karol 233
 Mayenowa Maria Renata 14, 269
 Meisel Steven 174, 175, 176, 265
 Męczkowska Astrid 137, 266
 Michalak Dominika 45, 263
 Michalski Krzysztof 127, 261
 Mickiewicz Adam 253, 254, 266
 Mikics David 29, 266
 Mikołajczuk Agnieszka 240, 262
 Milne Alan Aleksander 160, 266
 Miłosz Czesław 64, 241
 Mirandola Franciszek 203, 268
 Modzelewska Ewa 109, 154, 264
 Momro Jakub 43, 92, 266
 Moretti Franco 31–33, 266
 Mościcki Paweł 255
 Mozart Wolfgang Amadeusz 27
 Mytych-Forajter Beata 227

 Nabokov Vladimir 162, 163, 266
 Naczyńska Zuzanna 62, 270
 Nancy Jean-Luc 25, 43, 208, 210, 266
 Nice Richard 239, 257
 Niedźwiedzki Władysław 229, 263
 Niesporek-Szamburska Bernadetta 77, 263, 273, 274
 Nietzsche Friedrich 29, 85, 93, 172, 219, 266
 Nitka Małgorzata 273
 Nowacki Dariusz 260
 Nowak Grzegorz 34, 259

 Nunn Trevor 216
 Nussbaum Martha Craven 18, 46, 96, 136–138, 140, 153, 198, 201, 220, 266
 Nycz Ryszard 9, 10, 17, 24, 26, 70, 260, 266

 Okopień-Sławińska Aleksandra 18
 Olczyk Jacek 267
 Olejniczak Józef 173, 174, 266
 Orgelbrand Maurycy 229, 269
 Olszański Grzegorz 197, 260
 Ong Walter Jackson 70, 266
 Orłowski Hubert 100, 224, 256, 257
 Orzeszkowa Eliza 164, 165, 267

 Packer George 63, 267
 Pascal Blaise 96, 106, 141
 Passeron Jean-Claude 239, 257
 Patmore Coventry 166
 Pawlus Tomasz 217, 267
 Pawłowski Łukasz 46, 96, 220, 266
 Pearson David 62, 267
 Pennac Daniel 7, 267
 Perec Georges 267
 Pérez-Reverte Arturo 235, 267
 Person Magnus 44
 Phillips James 230, 267
 Piasecki Paweł 166, 259
 Pieniążek Marek 76, 77, 267
 Pieścikowski Edward 165, 267
 Pilch Anna 215, 267
 Piotrowska Irena 84, 224
 Pitek Monika 215, 267

- Platon 97, 137
 Ples-Bęben Marta 250, 257
 Platonow Andriej 224, 267
 Płaza Maciej 236, 262
 Poe Edgar Allan 120
 Pomian Krzysztof 21, 127, 261, 268, 270
 Pontalis Jean-Bertrand 109, 154, 264
 Poulet Georges 16, 20
 Pound Ezra 123, 161, 187, 267
 Prokopiuk Jerzy 233, 260
 Proust Marcel 73, 159, 162, 163, 178, 193, 230, 267
 Prus Bolesław 22, 88, 85, 173, 267
 Prusik Monika 224, 265
 Przybylska Renata 240, 262, 263, 269, 274
 Przybyłowska Barbara 262
 Przybysławski Artur 211, 265
 Pustuła Hanna 166, 259

 Quignard Pascal 106, 107, 267

 Racine Jean-Baptiste 207
 Radway Janice 131, 267
 Ramsay Stephen 32, 267
 Regiewicz Adam 268
 Reszke Robert 103, 107, 260
 Richard Jean-Pierre 16
 Rilke Rainer Maria 7, 268
 Rimbaud Paul 214
 Rodak Paweł 21, 268, 270
 Rogucka Anna 130, 269

 Rolland Romain 192, 203, 268
 Rorty Richard 193, 201
 Rougemont Denis de 91, 268
 Rusek Marta 215, 267
 Rutkowski Krzysztof 107, 267
 Rymkiewicz Jarosław Marek 78
 Ryziński Remigiusz 193, 264

 Sargent John 63
 Sartre Jean Paul 15
 Saryusz-Wolska Magdalena 224, 265
 Schulz Bruno 107, 116, 117, 122, 222, 223, 268, 273
 Sebald Wilfried 249, 250, 261
 Sendyka Roma 158, 226, 270
 Seneka 137
 Shallcross Barbara 87, 268
 Sidorek Janusz 251, 261
 Sienkiewicz Henryk 81, 222, 241
 Sikorski Janusz 100, 224, 256, 257
 Silverman Hugh 230, 267
 Skarga Barbara 97, 98, 183, 264, 268
 Skwarczyńska Stefania 112, 259
 Sławek Tadeusz 53, 85, 113, 139, 147, 172, 201, 205, 207, 209–212, 214, 215, 241, 242, 259, 268
 Sławiński Janusz 15, 256, 268
 Słowacki Juliusz 22, 25, 76
 Smarzowski Wojciech 245, 259
 Snopek Jerzy 173, 270
 Sobolewska Justyna 192, 207, 269
 Sofokles 90, 103, 196

- Sokrates 82, 137, 138, 220, 261
 Sonnenberg Ewa 73, 80, 84, 269
 Sosnowska Paulina 230, 263
 Sosnowski Andrzej 157, 257
 Sprycha Agnieszka 62, 270
 Sriratana Verita 269
 Staff Leopold 93, 266
 Staniszewski Michał 172, 201, 268
 Steiner George 80, 81, 82, 91, 269
 Strawa Ewelina 240, 262, 263, 269, 274
 Stróżyński Tomasz 258
 Subbotko Donata 42, 43, 264
 Szczukowski Dariusz 240, 244, 269
 Szłosarek Artur 110, 263
 Szumańska-Grossowa Hanna 65, 264
 Szymborska Wisława 40, 163, 269

 Tabaczyński Michał 61, 257
 Tarantino Quentin 39, 40
 Thiel-Jańczuk Katarzyna 23, 258
 Thoreau Henry David 137
 Thurman Uma 39
 Tischner Józef 85, 97, 98, 269
 Tischner Łukasz 245, 255
 Todorov Tzvetan 16
 Tomkowski Jan 173, 270
 Towheed Shafquat 20, 164, 269
 Trąba Robert 224, 265
 Tubylewicz Katarzyna 46, 269
 Tullet Herve 62, 270
 Tuwim Irena 160, 266

 Uchiyama Kanae 39, 270
 Ulicka Danuta 18
 Unamuno Miguel de 196, 270
 Uniłowski Krzysztof 260
 Urbańska Anna 223, 263
 Urbański Robert 223, 263

 Valdés J. Mario 228, 237, 261
 Vermeer Johannes 205, 208, 209, 211–215, 267
 Voltaire (Wolter) właśc. François-Marie Arouet 207

 Walas Teresa 22, 270
 Wang Wayne 39
 Wasilewska Anna 157, 257, 258
 Waters Lindsay 27, 29, 32, 33, 270
 Wądołny-Tatar Katarzyna 274
 Węgrzyniak Anna 150, 270
 Wieleżyńska Ewa 166, 205, 256
 Wierchosławski Piotr 156, 264
 Wierchosławska Katarzyna 156, 264
 Wilczyński Grzegorz 66, 260
 Witkowski Lech 270
 Włodarczyk Anna 99, 270
 Wodnicki Adam 96, 261
 Wodziński Cezary 97, 98, 270
 Wojciechowska Ewa 109, 154, 264
 Wołkowicz Anna 20, 130, 263
 Woolf Virginia 154, 158, 159, 178, 192, 193, 195, 196, 198, 226, 244, 245, 270
 Woźniakowski Henryk 196, 270

Wójcik-Dudek Małgorzata 77, 263, 273, 274	Załużski Tomasz 25, 271
Wyrzykowski Stanisław 29, 120, 266, 267	Zgólkowa Halina 13, 271
Wyspiański Stanisław 22, 200, 201, 270	Zohn Harry 248, 257
	Zok-Smoła Aleksandra 77, 263, 274
	Zola Emil 173
Zabłocki Krzysztof 79, 256	Żychliński Arkadiusz 23, 250, 260, 271
Zajac Michał 62, 271	
Zaleski Marek 224, 230, 265, 271	Žižek Slavoy 141

THE TIME OF READING

S u m m a r y

The book is devoted to the theory and practice of reading. Reading is a singular event – it is a contingent, individual and intimate activity; due to that, its history, theory and systematics are particularly hard to construct. Endeavours to analyse reading soon make one realise that such investigations belong to the field of experimental studies: studies on the nature of the experience of reading. The aim of the author is to reflect as fully as possible the richness and wonderful inconsistency of the activity of reading, as it corresponds to the intricate matter of life. In the chapters of the book, one can find the descriptions of various experiences of reading, transformed and arranged by the author into certain sequences or models. They make it possible to grasp the complex universe of the phenomena of reading as the forms of articulation of reading: the transmittable statement describing what happens with the readers and the text while reading.

We do not know everything, and yet we have to speak and write about it, since we are anxious about our future. In order to do so – precisely, to think about ourselves and the world without sufficient knowledge about both – we have inventions concerning the past and the future at our disposal. Inventions and fictions are necessary for all of us. Literature and philosophy, which we learn to read at school and university, belong to the kind of “inventions” that prepare us for the times when different types of knowledge turn out to be inadequate or even useless. Proposed by the author, phenomenological reduction in the didactics of literature is to result in the establishment of a constant point of support for imagination and conversation. If school-level Polish literature and language teaching aspires to be engaged in the pursuit of preparing young people to put in an effort to understand the world they live in, an excellent tool is still at our disposal; this tool is literature, along with the act of reading it and the conversation by means of it. The time of reading is not a different kind of time – taken from life or complementing it. It is simply the time of life – as there is no other – spent in the company of books.

LE TEMPS DE LA LECTURE

R é s u m é

Le livre est consacré à la théorie et à la pratique de la lecture. Le fait que la lecture est un événement singulier contribue à ce que son histoire, sa théorie et sa systématique sont particulièrement difficiles à construire en raison de son caractère accidentel et individuel, mais aussi en raison de l'intimité de l'acte de lire. Les tentatives d'examiner la lecture prouvent vite que de telles recherches appartiennent au domaine de la science expérimentale, c'est-à-dire aux études concernant la nature de l'expérience de lecture. Étant donné que la lecture correspond à la matière compliquée de la vie, l'objectif des recherches de l'auteure consiste à garder le plus pleinement possible la richesse et l'incohérence excellente de l'acte de lire. Dans les chapitres subséquents du livre se trouvent les descriptions de différentes expériences de lecture que l'auteure transforme en certains enchaînements (séquences, modèles). Ils permettent de saisir l'univers compliqué de phénomènes de lecture en tant que formes d'articulation de la lecture, en tant que message possible à transmettre sur ce qui se passe avec les lecteurs et les textes durant la lecture.

On ne sait pas tout et, malgré cela, on est obligé d'en parler et écrire parce que l'on s'inquiète de notre futur. Afin de pouvoir le faire, c'est-à-dire de penser à nous-mêmes et au monde sans un savoir suffisant sur eux, on dispose des inventions liées au passé et à l'avenir. Or, les inventions et les fictions sont indispensables à chacun de nous. La littérature et la philosophie, dont la lecture on enseigne à l'école et à l'université, sont bel et bien ce type d'« inventions » qui nous préparent aux temps où d'autres types de savoir se révèlent inadéquats, voire inutiles. La réduction phénoménologique dans la didactique de la lecture, que propose l'auteure, a pour objectif de conduire à fonder un point d'appui stable pour l'imagination et la conversation. Si les études de la langue et de la littérature polonaises que l'on enseigne à l'école veulent participer dans le travail visant à préparer les jeunes gens à essayer de comprendre le monde dans lequel ils vivent, elles ont à leur disposition un instrument excellent qu'est la littérature, sa lecture et la conversation se déroulant à son aide. Le temps de la lecture n'est pas un temps différent, arraché à la vie ou complétant la vie. C'est justement un seul temps de la vie, puisqu'il n'y en a pas d'autres, mais passé en compagnie de livres.



My wszyscy, kapłani tekstu, pragniemy ekspansji mody na czytanie, mody bezwzględnie seryjnej, globalnie popularnej. Ale w cichości, kameralnie, w osłonie ironii, żyjemy raczej przekonanie, że wartość książki objawia się dopiero w lekturze wysokiej, arystokratycznej, niespiesznej, refleksyjnej, niedostępnej każdemu – *haute lecture*.

Czas lektury nie jest czasem innym – wyrwanym życiu lub życie uzupełniającym. To po prostu jeden, bo innego nie ma, czas życia, tyle że spędzany w towarzystwie książek.

Więcej o książce



ISSN 0208-6336

Cena 26 zł (+ VAT)

ISBN 978-83-226-3121-8



9 788322 631218